

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

της
Λαφαζάνη Πολυχρονίας

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας

Κομοτηνή

2013

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό Σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Μπάτσιου Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια

2^{ος} Επιβλέπων: Μιχαλοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια

3^{ος} Επιβλέπων: Μάλλιου Παρασκευή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

13361/1

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πολυχρονία Λαφαζάνη: Συγκριτική μελέτη της στάσης, της πρόθεσης και της συμπεριφοράς ως προς τη φυσική δραστηριότητα μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
(Με την επίβλεψη της κας. Μπάτσιου Σοφίας, Επίκουρης Καθηγήτριας)

Τα τελευταία χρόνια ανησυχητική είναι η μείωση του ποσοστού των μαθητών που εμπλέκονται σε φυσικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, παρά την ευεργετική επίδρασή τους σε σωματικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναφορικά στη συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης. Συνολικά έλαβαν μέρος 277 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (150 αγόρια και 127 κορίτσια). Το δείγμα κατηγοριοποιήθηκε σε τρεις ομάδες: στους μαθητές που φοιτούν σε τυπικά σχολεία χωρίς (χωρίς ΕΕΑ) ($n_a=106$ και $n_k=96$), με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τμήματα ένταξης (ΤΕ) ($n_a=12$ και $n_k=5$) και σε αυτούς που φοιτούν στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) ($n_a=32$ και $n_k=27$). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία βασίζονταν στα ερωτηματολόγια: (α) της Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (β) Διεθνές Ερωτηματολόγιο Φυσικής Δραστηριότητας (Global Questionnaire of Physical Activity), (γ) της «Σωματικής Αυτοπεριγραφής» (Physical Self-Description Questionnaire). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση δεδομένων αποκάλυψαν ότι οι μαθητές των τυπικών σχολείων και των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής είχαν θετική στάση για τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα άσκησης, ενώ οι μαθητές των τμημάτων ένταξης διέφεραν σημαντικά σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δύο ομάδες ως προς την πρόθεση ($p<0,05$). Το πιο υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνιση αντιστοιχούσε στους μαθητές των ΣΜΕΑ. Υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα παρουσίαζαν οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, ενώ τα χαμηλότερα οι μαθητές των ΤΕ. Οι μαθητές που χρήζουν παρακίνηση για μεγαλύτερη ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες είναι αυτοί που φοιτούν στα ΤΕ, οι οποίοι είχαν τη μικρότερη πρόθεση αλλά και αυτοαντίληψη ως προς την εμφάνισή τους.

Λέξεις Κλειδιά: τμήματα ένταξης, ΣΜΕΑ, φυσική δραστηριότητα, αυτοαντίληψη

ABSTRACT

Polychronia Lafazani: Comparison study on attitudes, intentions and behaviours in relation to physical activity of secondary students, with and without special educational needs.

(Under supervision of Mrs. Sophia Batsiou, Assistant Professor)

During the last years a remarkable reduction of the participation in physical activities has been noticed both inside and outside school context, despite its benefits in physical, psychological and social level. The purpose of the present study was to compare the attitudes, intentions and behaviours of students with and without special educational needs concerning their participation in exercise program. In total 277 students of secondary education have participated in this study (150 males and 127 females). The sample was divided in three groups: students of mainstream schools ($n_b=106$ and $n_g=96$), students who attend special educational units ($n_b=32$ and $n_g=27$) and students who attend inclusive classes ($n_b=12$ and $n_g=5$). Data have been collected through the completion of self- reports based on the following questionnaires: (a) Theory of Planned Behaviour, (b) Global Physical Activity Questionnaire and (c) Physical Self-Description Questionnaire.

The statistical analysis of the data revealed that students with typical development and students attending special educational units had positive attitudes, while students of inclusive classes differed significantly on their intentions concerning their participation in exercise program ($p<0,05$). The lowest level of self-perception regarding their appearance has been exhibited from SUSE (Special Education School Units) students. The higher rates of participation in physical activity have been exhibited by students without special needs and lowest from students at inclusive classes. Furthermore, suggestions are made for future research and the exploitation of their findings in order to empower and encourage the student population to actively participate in physical activities.

Key Words: inclusive classes, school units of special education, physical activity, self-perception.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	viii
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	 1
Έκθεση προβλήματος	1
Σκοπός	3
Σημασία της έρευνας	3
Θεωρητικοί ορισμοί	3
Λειτουργικοί ορισμοί	4
Περιορισμοί της έρευνας.....	4
Ερευνητικές υποθέσεις.....	5
Εναλλακτικές υποθέσεις της έρευνας.....	5
Μηδενικές υποθέσεις της έρευνας.....	6
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 7
Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	7
Εκπαιδευτικές παροχές και νομοθετικό πλαίσιο για τα παιδιά με ΕΕΑ.....	9
Ισότιμη συνεκπαίδευση και φυσική αγωγή.....	12
Φυσική Δραστηριότητα.....	14
Είδη φυσικής δραστηριότητας	15
Παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες...	16
Φυσική δραστηριότητα και οφέλη για το γενικό πληθυσμό	18
Φυσική δραστηριότητα και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	22
Στάσεις.....	24
Η πρόθεση και ο ρόλος της στην εφαρμογή των στάσεων	26
Διαμόρφωση στάσεων.....	27
Στάσεις των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς τη φυσική δραστηριότητα.....	27
Στάσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη ως προς τη φυσική δραστηριότητα.....	28

Στάσεις των μαθητών με ΕΕΑ ως προς τη φυσική δραστηριότητα.....	32
Στάσεις των μαθητών για την ισότιμη συνεκπαίδευση στο μάθημα της φυσικής αγωγής.....	33
Παραολυμπιακή ημέρα στο σχολείο.....	34
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	36
Συμμετέχοντες.....	36
Ερευνητική διαδικασία.....	37
Περιγραφή ερευνητικών οργάνων.....	38
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	40
Στατιστική ανάλυση.....	40
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	42
Στάσεις και αυτοαντίληψη.....	43
Φυσική δραστηριότητα.....	57
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	62
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	69
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	72
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	81
Παράρτημα1: Ερωτηματολόγιο Έρευνας	81
Παράρτημα2: Πίνακες δεδομένων.....	86

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Στοιχεία του δείγματος.....	42
Πίνακας 2. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των τριών ομάδων.....	43
Πίνακας 3. Αποτελέσματα ανάλυσης του Kruskal Wallis test στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών ως προς την ομάδα.....	45
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών στα ΤΕ.....	46
Πίνακας 5. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών στις ΣΜΕΑ.....	47
Πίνακας 6. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών των ΤΕ και ΣΜΕΑ.....	48
Πίνακας 7. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.....	49
Πίνακας 8. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών των ΤΕ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.....	50
Πίνακας 9. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών των ΣΜΕΑ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.....	51
Πίνακας 10. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	52
Πίνακας 11. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών των ΤΕ και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	54
Πίνακας 12. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών των ΣΜΕΑ και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.....	55

Πίνακας 13. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.....	56
Πίνακας 14. Μέσοι όροι και δεδομένα ανάλυσης Kruskal Wallis test ως προς τα MET των συμμετεχόντων.....	59
Πίνακας 15. Μέσοι όροι και δεδομένα ανάλυσης Kruskal Wallis test ως προς το χρόνο καθιστικής ζωής των συμμετεχόντων.....	59
Πίνακας 16. Αριθμός μαθητών των τριών ομάδων ως προς την επιλεγόμενη δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο.....	60

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μέσοι όροι στις βαθμολογίες των παραμέτρων του ερωτηματολογίου των στάσεων των τριών ομάδων.....	44
Σχήμα 2. Το επίπεδο αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνιση των συμμετεχόντων.....	44
Σχήμα 3. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε χαμηλής έντασης φυσικής δραστηριότητα.....	57
Σχήμα 4. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε υψηλής έντασης φυσικής δραστηριότητα.....	58
Σχήμα 5. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε μέτριας έντασης φυσικής δραστηριότητα.....	58
Σχήμα 6. Δραστηριότητες των μαθητών κατά τον ελεύθερο χρόνο.....	61
Σχήμα 7. Ποσοστό των μαθητών των τριών ομάδων που καπνίζουν.....	61

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

CDC	Centres for Disease Control and Prevention
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΚΕΔΔΥ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, και Υποστήριξης
NCSE	National Council of Special Education
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΤΕ	Τμήματα Ένταξης
ΤΕΕ	Τμήματα Ειδικής Αγωγής
ΦΑ	Φυσική Αγωγή
ΦΔ	Φυσική Δραστηριότητα

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, ΤΗΣ ΠΡΟΘΕΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ
ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και συχνότερα γίνεται λόγος για τις αρνητικές συνέπειες που έχει ο σύγχρονος καθιστικός και γρήγορος τρόπος ζωής στην καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι δυτικού τύπου κοινωνίες κυρίως πλήττονται από τις επιπτώσεις του εκσυγχρονισμού οδηγώντας σε μια σειρά προβλημάτων που σχετίζονται με τη σωματική και ψυχική υγεία (π.χ. παχυσαρκία) (Kaczynski, 2002; Ogden, Carroll, Kit & Flegal, 2012). Η θετική συμβολή της φυσικής δραστηριότητας στη σωματική και ψυχική υγεία του ανθρώπου θεωρητικά σηματοδοτεί μια καλύτερη ποιότητας ζωής, βασικό ζητούμενο του σύγχρονου τρόπου ζωής (Αναγνώστου, 2012).

Η αυξημένη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες προτείνεται από αρκετούς ερευνητές ως αντίβαρο για την πρόληψη, αλλά και την αντιμετώπιση των προαναφερόμενων προβλημάτων (Holley, Crone, Tyson & Lovell, 2010; Μπερτάκη, Μιχαλοπούλου, Αργυροπούλου & Μπιτζίδου, 2007). Ως φυσική δραστηριότητα θα μπορούσε να θεωρηθεί οποιαδήποτε έντονη κίνηση προέρχεται από τους μεγάλους μύες του ανθρώπινου σώματος και η οποία διαφοροποιείται σημαντικά από την κίνηση των μυών σε κατάσταση ηρεμίας (Caspersen, Powell & Christenson, 1985).

Ο εντοπισμός από τους ερευνητές αυτής της εμφανούς αντίφασης ανάμεσα στα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας αλλά στην περιορισμένη συμμετοχή των ατόμων σε αυτή, οδήγησε στην ανάγκη διερεύνησης των στάσεων και των προθέσεων των ατόμων σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα. Οι στάσεις και οι προθέσεις θεωρήθηκαν ως οι παράγοντες που μεσολαβούν ανάμεσα στη θετική αξιολόγηση της επίδρασης της φυσικής δραστηριότητας και της επί της ουσίας συμμετοχής σε αυτή. Επιπλέον, η άποψη ότι ο βαθμός συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας επηρεάζει το βαθμό συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες κατά την ενήλικη ζωή, οδήγησε μεγάλο μέρος της ερευνητικής προσπάθειας στον εντοπισμό των στάσεων και των προθέσεων των παιδιών και των εφήβων σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα (Μπερτάκη, και συν., 2007).

Μια ειδική κατηγορία μαθητών που συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον είναι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA), η οποία διέπεται από περιορισμούς στην ικανότητά τους να συμμετέχουν και να επωφεληθούν από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω διαφόρων ανικανοτήτων, οι οποίες έχουν ως απόρροια το άτομο να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο από ότι οι άλλοι μαθητές (NCSE, 2011). Οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να μην μπορούν να προσαρμοστούν και να ωφεληθούν από την τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω κάποιων ανεπαρκειών που έχουν σε επίπεδο αισθητηριακό, σωματικό, μαθησιακό ή ψυχολογικό (Eurydice, 2003). Τα τελευταία χρόνια το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα ζωής των παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με EEA. Ένας από τους στόχους των μελετητών ήταν να διερευνήσουν εάν και σε ποιο βαθμό οι ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές με EEA επηρεάζουν την εμπλοκή τους σε φυσικές δραστηριότητες. Τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι τα άτομα με EEA σε μεγάλο ποσοστό τείνουν να χαρακτηρίζονται από περιορισμένη κινητική δραστηριότητα, αυξημένα ποσοστά παχυσαρκίας και κοινωνική απομόνωση λόγω του στιγματισμού που προκαλείται από την ιδιαιτερότητά τους (Anishinabek, 2009; Coates & Vickerman, 2008; Παταρίδου, 2008).

Μέχρι πρόσφατα το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζονταν μόνο εάν μπορεί να υπάρξει επιτυχής συνεκπαίδευση. Οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί μέχρι σήμερα, επικεντρώνονταν στις απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με την ισότιμη συνεκπαίδευση και κάποιες διερεύννησαν τις στάσεις των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναφορικά στην εφαρμογή της ισότιμης συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Coates & Vickerman, 2008). Οι ερευνητές αποκάλυψαν ότι οι μαθητές χωρίς EEA είχαν θετική στάση, η οποία όμως σε πολλές περιπτώσεις διαφοροποιούνταν ανάλογα με το φύλο. Ταυτόχρονα όμως επεσήμαναν και την ανησυχία τους για τις πρακτικές δυσκολίες που προκύπτουν από μία τέτοια συνύπαρξη (Chen, Lau & Mei, 2006; Townsend & Hassall, 2007).

Είναι εμφανές, ότι δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς οι στάσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα, που είναι και οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην προσπάθεια εδραίωσης της ισότιμης συνεκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει δημοσιευμένη έρευνα στην οποία να έχει διερευνηθεί η σχέση των στάσεων, προθέσεων και συμπεριφορών μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η σύγκριση μεταξύ τριών διαφορετικών ομάδων μαθητών, δηλαδή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολικές

μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης των σχολικών μονάδων και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα οδηγήσει σε ενδιαφέροντα ευρήματα.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της στάσης, πρόθεσης και συμπεριφοράς των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τη φυσική δραστηριότητα, όπως αυτή εκδηλώνεται μέσα από το μάθημα της ΦΑ αλλά και σε ευρύτερα πλαίσια. Ειδικότερα, ως προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνήθηκαν οι μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και αυτοί που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης.

Σημασία της έρευνας

Από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας εντοπίστηκε ένα κενό αναφορικά στις στάσεις των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα. Η γνώση των ιδιαίτερων παραμέτρων (π.χ. η ύπαρξη ή μη των ΕΕΑ, ο χώρος εκπαίδευσης, το φύλο, κ.α.) που επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις- προθέσεις αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών είναι απαραίτητη προκειμένου να ληφθούν έγκαιρα τα απαραίτητα μέτρα. Η γνώση αυτή, που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, θα μπορέσει να αξιοποιηθεί από τους καθηγητές φυσικής αγωγής για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων που αφενός θα παρακινούν και αφετέρου θα παρέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις στους μαθητές για να συμμετέχουν συστηματικά σε φυσικές δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο τους ακόμη και μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο.

Θεωρητικοί ορισμοί

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: αφορά τις ελλείψεις που υπάρχουν σε γνωστικό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό, κοινωνικό ή αισθητηριακό/σωματικό επίπεδο, που δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης και οι οποίες μπορεί να αξιολογηθούν ή να εντοπιστούν μέσω της χρήσης ειδικών εργαλείων (π.χ. τεστ νοημοσύνης) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ισότιμη συνεκπαίδευση: αναφέρεται στην επιτακτική ανάγκη ίδιων ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή διαφορών που μπορεί να υπάρχουν σε επίπεδο γλώσσας, πολιτισμού ή θρησκείας, με σκοπό να αρθεί ο κοινωνικός ρατσισμός (Elkins et al., 2003).

Στάση: μια κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση τις εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες, με τις οποίες σχετίζεται (Γεώργας, 1995).

Πρόθεση: η προσπάθεια που καταβάλλουν τα άτομα με σκοπό να επιτελέσουν μια συμπεριφορά (Fishbein, 1980).

Φυσική δραστηριότητα: οποιαδήποτε μορφή μυϊκής προσπάθειας που αυξάνει την ενεργειακή δαπάνη πάνω από τα επίπεδα της σωματικής ηρεμίας και έχει θετικές επιδράσεις στην κατάσταση υγείας του ατόμου (Χαριλά, 2005).

Αυτοαντίληψη: αποτελεί τη γνωστική διάσταση του εαυτού έχοντας τη μορφή μιας πεποίθησης που μπορεί να έχει το άτομο για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Λειτουργικοί ορισμοί

Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μαθησιακές δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη σχολική προσαρμογή των μαθητών και απαιτούν ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο προσέγγισης.

Ισότιμη συνεκπαίδευση: παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση για όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτου ιδιαιτεροτήτων.

Στάση: το σύνολο των εμπειριών που καθορίζει τις αντιδράσεις του ατόμου σε καταστάσεις και αντικείμενα

Πρόθεση: η συνειδητή προσπάθεια υλοποίησης μιας συμπεριφοράς.

Φυσική δραστηριότητα: μυϊκή δραστηριότητα εντονότερη από την κατάσταση ηρεμίας, η οποία συμβάλει θετικά στην υγεία του ατόμου.

Αυτοαντίληψη: τα «πιστεύω» του ατόμου για τον εαυτό του.

Περιορισμοί της έρευνας

α. Το δείγμα των μαθητών με ΕΕΑ είναι περιορισμένο συγκριτικά με το δείγμα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, λόγω αφενός του πολύ μικρότερου αριθμού μαθητών με ΕΕΑ έναντι του αριθμού των μαθητών χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία και στα τμήματα ένταξης

β. Το συνολικό δείγμα δεν είναι τυχαιοποιημένο, αποτελεί με άλλα λόγια ένα βολικό δείγμα (convenience/opportunity sample), δεδομένου ότι ο πληθυσμός των παιδιών με ΕΕΑ (είτε ΣΜΕΑ, είτε ΤΕ) επιλέχθηκε από μια ομάδα μαθητών που θέλησαν να

συμμετέχουν, χωρίς να ακολουθηθούν τυχαίες διαδικασίες επιλογής, όπως οι μαθηματικοί αλγόριθμοι, κ.α. (Stevens, 1996).

γ. Το δείγμα των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ ήταν μόνο παιδιά με κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και όχι παιδιά με νοητικές μειονεξίες και αναπτυξιακά σύνδρομα. Η ύπαρξη και αυτών των υπό- ομάδων στο δείγμα μπορεί να άλλαζε τη γενική εικόνα των αποτελεσμάτων και σίγουρα θα απαιτούσε τροποποιήσεις στον ερευνητικό σχεδιασμό.

δ. Η χρήση των συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων, τα οποία είναι ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, μειώνουν την αξιοπιστία των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ο κίνδυνος οι μαθητές να απαντούν σε αυτά με ένα κοινωνικά επιθυμητό τρόπο, ή να προσπαθήσουν να απαντήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν θετική εντύπωση στον ερευνητή.

ε. Η απουσία μακροχρόνιων δεδομένων, τα οποία θα έδιναν προστιθέμενη αξία στα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Ερευνητικές υποθέσεις

Υπάρχουν διαφορές στις στάσεις, προθέσεις, συμπεριφορές προς τη φυσική αγωγή/ φυσική δραστηριότητα, στην αυτοαντίληψη μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ, που φοιτούν σε ΣΜΕΑ, τμήματα ένταξης και των μαθητών χωρίς ΕΕΑ.

Εναλλακτικές υποθέσεις της έρευνας

H₁: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές προς τη φυσική αγωγή/ φυσική δραστηριότητα, μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και αυτών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

H₂: Υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές τους προς τη φυσική αγωγή/ φυσική δραστηριότητα.

H₃: Υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου στις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές προς τη φυσική αγωγή/φυσική δραστηριότητα.

H₄: Υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των μαθητών διαφορετικής ηλικίας ως προς τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορά προς τη φυσική αγωγή/φυσική δραστηριότητα.

H₅: Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο αυτο-αντίληψης ως προς την εμφάνισή τους μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και αυτών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

H₆: Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο αυτο-αντίληψής τους ως προς την εμφάνισή τους

Μηδενικές υποθέσεις της έρευνας

H₀₁: Δεν υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές ως προς τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές μεταξύ των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και αυτών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

H₀₂: Δεν υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των ομάδων των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές τους προς τη φυσική αγωγή/ φυσική δραστηριότητα.

H₀₃: Δεν υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των μαθητών διαφορετικού φύλου στις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορές προς τη φυσική αγωγή/φυσική δραστηριότητα.

H₀₄: Δεν υπάρχουν διαφορές στατιστικά σημαντικές μεταξύ των μαθητών διαφορετικής ηλικίας ως προς τις στάσεις, προθέσεις και συμπεριφορά προς τη φυσική αγωγή/φυσική δραστηριότητα.

H₀₅: Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο επίπεδο αυτο-αντίληψης ως προς την εμφάνισή τους μεταξύ των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και αυτών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

H₀₆: Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο επίπεδο αυτο-αντίληψής τους ως προς την εμφάνισή τους.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Μια από τις αλλαγές που έφερε η εκβιομηχάνιση ήταν η μαζική εκπαίδευση, καθώς μέχρι πρότινος η εκπαίδευση ήταν προνόμιο των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Η μαζική εκπαίδευση του 20^{ου} αιώνα ήταν αυτή που ανάδειξε ότι ενώ κάποια παιδιά αποκόμιζαν οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάποια άλλα ήταν αδύνατο να επωφεληθούν από τη φοίτησή τους στο σχολείο (Cole & Cole, 2002). Έτσι, άρχισε να γίνεται λόγος για παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αυτού του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα, είτε με το είδος των αναγκών που παρουσιάζουν, είτε με το είδος της παρέμβασης ή υποστήριξης που χρειάζονται. Στην πλειονότητα όμως των ευρωπαϊκών χωρών φαίνεται τα παιδιά με ΕΕΑ να ταξινομούνται σε 6 -10 ειδικές κατηγορίες. Αυτές οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με νομοθετικά, διοικητικά και οικονομικά κριτήρια και όχι τόσο με διαφοροποιήσεις ως προς το είδος των αναγκών που παρουσιάζονται σε κάθε χώρα (Eurydice, 2003).

Ειδικότερα στην Ελλάδα, τα άτομα με ΕΕΑ είναι αυτά που παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και την προσαρμογή, οι οποίες μπορεί να απορρέουν από νοητικές, ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ιδιαιτερότητες. Με άλλα λόγια στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών εντάσσονται παιδιά με:

- Νοητική υστέρηση ή ανεπάρκεια
- Προβλήματα όρασης ή/και ακοής
- Προβλήματα λόγου και ομιλίας
- Σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ή προβλήματα υγείας
- Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση
- Σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, λόγω κακοποίηση ή γονεϊκής παραμέλησης
- Αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αυτισμός)

- Παιδιά που δεν μπορούν να ενταχθούν στις παραπάνω υπό-κατηγορίες αλλά τα οποία για κάποιο διάστημα ή και καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης απαιτούν ειδική και εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Νόμος 3699/2008).

Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που δίνεται από το National Council of Special Education (NCSE), σύμφωνα με τον οποίο οι ΕΕΑ είναι ο περιορισμός στην ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να συμμετέχει και να επωφεληθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω σωματικών, αισθητηριακών, ψυχικών ή μαθησιακών ανικανοτήτων οι οποίες έχουν ως απόρροια το άτομο να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο από ότι τα άλλα άτομα χωρίς αυτές τις ανικανότητες. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού επισημαίνεται ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μια ανικανότητα, χωρίς απαραίτητα να δημιουργούνται ΕΕΑ (NCSE, 2011). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι δεν θεωρούνται παιδιά με ΕΕΑ αυτά που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, επειδή χαρακτηρίζονται από γλωσσικές (δηλ. η επίσημη γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι τους είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον) ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (DfES, 2001; Νόμος 3699/2008).

Για τα παιδιά με ΕΕΑ έχουν διαμορφωθεί κάποιες βασικές αρχές που δομούνται σε θεμελιώδη δικαιώματα για την ισότητα ευκαιριών. Αναλυτικότερα, προβλέπονται τα ακόλουθα:

- α) Στο βαθμό του εφικτού, η εκπαίδευση αυτών των παιδιών πρέπει να υλοποιείται σε ένα περιβάλλον ένταξης με παιδιά που δεν έχουν ανάλογες δυσκολίες.
- β) Έχουν το ίδιο δικαίωμα με τα υπόλοιπα παιδιά να επωφελούνται από την ύπαρξη κατάλληλης εκπαίδευσης, η οποία θα είναι προσαρμοσμένη στις δικές τους ιδιαιτερότητες.
- γ) Μέσα από τη σχολική φοίτηση να τους παρέχονται οι κατάλληλες δεξιότητες προκειμένου-στο βαθμό του δυνατού- να μπορούν να ενταχθούν οικονομικά και κοινωνικά και να μην είναι εξαρτημένα από άλλα άτομα.
- δ) Διευκόλυνση των γονέων με παιδιά με ΕΕΑ να συμμετέχουν στις αποφάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους (NCSE, 2011).

Σε ανάλογο κλίμα κινούνται οι αρχές που διατυπώνονται από το Υπουργείο Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills -DfES), σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να: (α) καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ, (β) οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες να ικανοποιούνται από τα τυπικά σχολεία κυρίως, (γ) η

άποψη των παιδιών με ΕΕΑ θα πρέπει αν λαμβάνεται υπόψη, (δ) οι γονείς διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη στήριξη των παιδιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και (ε) θα πρέπει να έχουν πρόσβαση σε ένα εύρος κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών, όπως εξατομικευμένα ατομικά προγράμματα (DfES, 2001).

Εκπαιδευτικές παροχές και νομοθετικό πλαίσιο για τα παιδιά με ΕΕΑ

Η συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει περάσει από πολλές και διαφορετικές φάσεις, που άλλοτε απαιτούσαν την απομόνωση των παιδιών σε σχολικά περιβάλλοντα όπου δεν φοιτούσαν παιδιά με τυπική αναπτυξιακή πορεία (π.χ. ειδικά σχολεία) και άλλοτε οι αποφάσεις για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνονταν αποκλειστικά από ειδικούς με πλήρη αποκλεισμό των γονέων από τη διαδικασία επιλογής. Ωστόσο στις μέρες μας σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται να επικρατεί η τάση της ισότιμης συνεκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ, δηλαδή της ένταξή τους στα γενικά σχολεία προκειμένου να διασφαλιστούν ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά και να τους δοθούν ίσες ευκαιρίες ενσωμάτωσης σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής τους λειτουργικότητας (Αγαλιώτης, 2011; Κατσανδρή, 2005).

Η ισότιμη συνεκπαίδευση ήταν αποτέλεσμα των αγώνων των γονέων με παιδιά με ΕΕΑ, που οδήγησαν τελικά σε σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό να τηρηθούν οι αρχές της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους τους μαθητές (Soodak & Erwin, 1995; Westwood & Graham, 2003). Οι αλλαγές σε εκπαιδευτικό επίπεδο θεσμοθετήθηκαν με τη Διάσκεψη της Σαλαμάνκα, η οποία προωθούσε την ιδέα της ισότιμης συνεκπαίδευσης για τους μαθητές με ΕΕΑ (UNESCO, 1994). Η έννοια της ισότιμης συνεκπαίδευσης έχει προσδιοριστεί με διάφορους τρόπους. Κεντρικό σημείο όλων είναι η ένταξη των παιδιών με ΕΕΑ στα τυπικά σχολεία. Σε αυτό το πλαίσιο αναγνωρίζεται πλέον και το δικαίωμα των οικογενειών με παιδιά με ΕΕΑ να έχουν ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που σχετίζεται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα συμμετέχουν τα παιδιά τους. Διαπιστώθηκε πλέον η ανάγκη ύπαρξης σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των οικογενειών με παιδιά με ΕΕΑ και του σχολικού πλαισίου (Τσιμπιδάκη, 2011).

Οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μπορούν να ενταχθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με την πολιτική που ακολουθούν στο θέμα της

εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΕΑ. Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζονται οι εξής κατηγορίες:

- χώρες που έμπρακτα προωθούν στρατηγικές για την ένταξη της πλειονότητας των παιδιών με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία, στο πλαίσιο των οποίων παρέχεται μεγάλο εύρος υποστηρικτικών υπηρεσιών (π.χ. Νορβηγία, Ιταλία, Ελλάδα, Κύπρος, κ.α.).
- χώρες που παρέχουν ένα μεγάλο πλήθος υπηρεσιών μεταξύ του δίπολου γενικά - ειδικά σχολεία (π.χ. Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστρία, Γαλλία, κ.α.)
- χώρες όπου τα παιδιά με ΕΕΑ φοιτούν είτε σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Τα δύο αυτά συστήματα διέπονται από διαφορετικές διατάξεις και νομοθεσίες (π.χ. Ελβετία) (Eurydice, 2003).

Ειδικότερα, στην Ελλάδα με το νόμο 3699/2008 αναγνωρίζεται το δικαίωμα των παιδιών με ΕΕΑ για ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας το “Σχολείο για Όλους”. Επίσης αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γονέων να επιλέγουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον για το παιδί τους εφόσον έχει ολοκληρωθεί η αξιολόγησή του και σε συνεργασία με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό να συν-διαμορφώνουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης. Στην Ελλάδα, η κλινική αξιολόγηση των παιδιών γίνεται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα οποία μπορούν να προτείνουν στους γονείς το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού (Τσιμπιδάκη, 2011). Ακόμη, ο νόμος 3699/2008 προσδιορίζει τις γνώσεις και τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού όταν καλείται να χειριστεί παιδιά με ΕΕΑ. Αναλυτικότερα, επισημαίνει την ανάγκη ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να γνωρίζει: (ι) τα στοιχεία που διαφοροποιούν τα παιδιά με ΕΕΑ από αυτά με τυπική ανάπτυξη, (ιι) τις τεχνικές και τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει, καθώς και (ιιι) τη διδακτική μεθοδολογία που μπορεί να ακολουθήσει και η οποία άπτεται των δυνατοτήτων των συγκεκριμένων παιδιών (Αγαλιώτης, 2011).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η ιδέα της συνεκπαίδευσης δεν έγινε αποδεκτή χωρίς επιφυλάξεις, οι όποιες διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό ανάλογα με την ομάδα από την οποία εκφράζονται (π.χ. γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί). Οι γονείς παιδιών με ΕΕΑ συχνά εκφράζουν την ανησυχία τους για το αν τα τυπικά σχολεία μπορούν να προσφέρουν τις ειδικές υπηρεσίες που χρειάζονται τα παιδιά τους και αν οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι για να σηκώσουν ένα

τέτοιο βάρος υποχρεώσεων (Leyser & Kirk, 2004; Nugent, 2007; Renty & Royers, 2006). Μεταξύ των ανησυχιών των γονέων, είναι ότι η ένταξη ορισμένων παιδιών με ΕΕΑ ίσως να παρεμποδίσει την πρόοδο των άλλων μαθητών και το αν τα παιδιά τους γίνουν αποδεκτά από τους συνομηλίκους ή θα γίνουν στόχος διακωμώδησης ή εκφοβισμού (Leyser & Kirk, 2004; Ο' Connor, 2007). Τέλος, μια τελευταία πηγή επιφυλάξεων είναι αν θα υπάρχει επικοινωνία και ισότιμη συνεργασία μεταξύ σχολείου και των ιδίων των γονέων, γιατί και οι δύο μπορεί να θεωρηθούν ειδικοί στον τομέα τους, το μεν σχολείο με τους συνεργάτες του στο πώς να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού και οι γονείς από την άλλη στις ιδιαιτερότητες των παιδιών που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη προκειμένου να διασφαλιστούν τα μέγιστα αποτελέσματα (Renty & Royers, 2006; Soodak & Erwin, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις ανησυχίες των γονέων, διότι θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή κατάρτιση για να μπορέσουν να χειριστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ και ότι συγκεκριμένες κατηγορίες παιδιών με ΕΕΑ (π.χ. μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές) ότι τους δυσκολεύουν περισσότερο στο χειρισμό, απαιτούν μεγάλο κομμάτι της προσοχής τους με αποτέλεσμα να καθυστερεί η υπόλοιπη τάξη (Bartak & Fry, 2004; Fields, 1999; Westwood & Graham, 2003). Τέλος, τα ίδια τα παιδιά με ΕΕΑ σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο ανησυχούν περισσότερο για το αν θα είναι αποδεκτά από τους συμμαθητές τους ή αν θα είναι θύματα εκφοβισμού (Frederickson et. al., 2004).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει ότι ο θεσμός της ισότιμης συνεκπαίδευσης ξεπήδησε μέσα από την ανάγκη να προσφερθούν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά. Από την ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι ενώ σαν φιλοσοφία είναι σωστή και θεμιτή και επιφέρει θετικές αλλαγές, ωστόσο υπάρχει ανάγκη για βελτιωτικές κινήσεις που πρέπει να γίνουν από αυτούς που δομούν τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό θεσμό, όπως αυτό καταδεικνύεται μέσα από τις μαρτυρίες των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ιδίων των μαθητών. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ακόμα και αυτοί που υποστηρίζουν την ύπαρξη ειδικών σχολείων, το κάνουν διότι είναι απογοητευμένοι από τις υπηρεσίες που προσφέρονται στο πλαίσιο του τυπικού σχολείου και όχι από τον ίδιο το θεσμό (Nugent, 2007).

Ισότιμη συνεκπαίδευση και φυσική αγωγή

Ο θεσμός της ισότιμης συνεκπαίδευσης εισήχθη με σκοπό την εφαρμογή του σε όλο του φάσμα του σχολικού προγράμματος. Ένα από τα μαθήματα που ενδείκνυνται γι' αυτό το σκοπό είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής, διότι έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με ΕΕΑ δεν μπορούν να ενταχθούν μόνο μέσω της απλής επαφής τους με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αλλά αντίθετα απαιτούνται αλληλεπιδράσεις μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, όπως αυτές που υλοποιούνται μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Townsend & Hassall, 2007). Έτσι, λοιπόν, σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία και οι ΗΠΑ η φυσική αγωγή χρησιμοποιήθηκε ως μέσο για την υλοποίηση της ισότιμης συνεκπαίδευσης (Coates & Vickerman, 2008; Haycock & Smith, 2010).

Ο ρόλος της φυσικής αγωγής είναι η σωματική ανάπτυξη (κινητική και βιολογική) των μαθητών με την παράλληλη καλλιέργεια της συναισθηματικής και της γνωστικής τους πλευράς (Γούδας, Χασάνδρα, Δογάνης, 2008; Παπαχαρίσης & Γεροδήμος, 2008; Σακελλαρίου, 2008). Αναλυτικότερα, η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων, η άντληση χαράς και ικανοποίησης μέσα από τις δραστηριότητες του μαθήματος και η αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών είναι κοινοί στόχοι του μαθήματος για όλα τα παιδιά. Ενώ λοιπόν, η φυσική αγωγή αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στη ψυχαγωγική τους απασχόληση, οι στόχοι της φυσικής αγωγής για τα παιδιά με ΕΕΑ επεκτείνονται. Στα παιδιά με ΕΕΑ τίθεται και ο στόχος της ανεξαρτητοποίησής τους από την οικογένεια και από άλλα άτομα από τα οποία εξαρτώνται. Η επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι πολύ σημαντική, διότι συμβάλει στην απόκτηση από την πλευρά του παιδιού θετικής αυτό-εικόνας και διευκολύνει την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο καταρρίπτοντας τα υπάρχοντα στερεότυπα για τα παιδιά με ΕΕΑ (Παταρίδου, 2008). Οι στόχοι αυτοί μπορούν να υλοποιηθούν, όπως απέδειξε η Νάτσιου (2008), στην έρευνα που διεξήγαγε. Στην έρευνα αυτή διερευνούσε την επίδραση της φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά με κινητικές αναπηρίες. Από την επεξεργασία των δεδομένων της διαπίστωσε ότι η συχνή συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες βελτίωσε την αυτοεκτίμηση των παιδιών, βελτίωσε την αντίληψη που είχαν για τα σωματικά τους χαρακτηριστικά και αύξησε τα επίπεδα έλξης (προτίμησης) από τη φυσική δραστηριότητα. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε αύξηση της κοινωνικότητας, της ανεξαρτητοποίησης και καλύτερη ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

Βέβαια, για να είναι όλα αυτά εφικτά χρειάζεται να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις που αφορούν τόσο την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό, όσο και το ανθρώπινο δυναμικό, που ευθύνεται για το σχεδιασμό και την οργάνωση των δραστηριοτήτων της φυσικής αγωγής. Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι για να μπορέσουν τα παιδιά με ΕΕΑ να συμμετέχουν ισότιμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να υπάρχουν οι κατάλληλες κτιριακές εγκαταστάσεις και ο ανάλογος εξοπλισμός και να γίνονται οι ανάλογες προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών (π.χ. νοητική, κινητική, κτλ.) (Παταρίδου, 2008). Αλλά για να πραγματοποιηθούν με επιτυχία οι στόχοι της φυσικής αγωγής για τα παιδιά με ΕΕΑ, θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και να υποστηρίζονται από βοηθητικό προσωπικό (Morley, Barley, Tan & Cooke, 2005). Παράλληλα και τα ίδια τα παιδιά θα πρέπει να είναι ψυχολογικά έτοιμα να ενταχθούν σε μια τέτοια διαδικασία (Παταρίδου, 2008).

Έρευνες που είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής για την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημά τους, αποκάλυψαν ότι και οι ίδιοι θεωρούν ότι υστερούν σε επίπεδο κατάρτισης και ότι ορισμένες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα δύσκολο να τις χειριστούν. Τέτοιες περιπτώσεις είναι τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορές διαταραχές, ένα σημείο που είναι κοινό για το σύνολο των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με παιδιά με ΕΕΑ (Chen et al., 2006; Haycock & Smith, 2010; Morley et al., 2005).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που έγινε σε φοιτητές φυσικής αγωγής σχετικά με τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα ύπαρξης προγράμματος εκπαίδευσης με έμφαση στις ειδικές ανάγκες των παιδιών (Kalyvas, Koutsouki & Skordilis, 2011). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές φυσικής αγωγής είχαν θετική στάση για τα προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών με ΕΕΑ. Ιδιαίτερα, οι φοιτήτριες και γενικότερα οι φοιτητές που είχαν εμπειρία με άτομα με ΕΕΑ ήταν πιο θετικοί προς αυτό το πρόγραμμα. Γεγονός όμως είναι ότι το σύνολο των φοιτητών νιώθει ανεπαρκές να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που θέτει ο θεσμός της ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι, το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να προσφέρει τις κατάλληλες ευκαιρίες για ένταξη σε παιδιά με ΕΕΑ και οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα θετικοί σε μια τέτοια προσπάθεια. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό είναι εξίσου απαραίτητο να διασφαλιστούν οι ελάχιστες προϋποθέσεις για την υλοποίηση

των στόχων της συνεκπαίδευσης ως προς την ύπαρξη του απαραίτητου εξοπλισμού αλλά και την ειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής.

Φυσική δραστηριότητα

Ο όρος «φυσική δραστηριότητα» αφορά κάθε κίνηση που παράγεται από τους μεγάλους σκελετικούς μύες και οδηγεί στην κατανάλωση ενέργειας, η οποία είναι μεγαλύτερη από αυτή που δαπανάται σε κατάσταση ηρεμίας. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στο γεγονός ότι η φυσική δραστηριότητα αφορά την κίνηση μεγάλων σκελετικών μυών, διότι τα οφέλη για την υγεία είναι πολύ μεγαλύτερα και σημαντικότερα από τις δραστηριότητες που εμπλέκονται οι μικροί σκελετικοί μύες (π.χ. ζωγραφική ή σύνθεση μουσικής). Η κατανάλωση της ενέργειας κατά τη διάρκεια μιας φυσικής δραστηριότητας μπορεί να κυμαίνεται από χαμηλή έως έντονη, γεγονός που εξαρτάται από τον αριθμό των μυών που εμπλέκονται, καθώς και από την ένταση, συχνότητα και διάρκεια των μυϊκών συσπάσεων (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Οι φυσικές δραστηριότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με βάση διαφορετικά κριτήρια (π.χ. τομείς δράσης: ξεκούραση-εργασία- ψυχαγωγία ή υποχρεωτικές /κατά βούληση, κτλ). Όμως ένα πρακτικός τρόπος ταξινόμησης των φυσικών δραστηριοτήτων, ο οποίος προτάθηκε από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) (Μπερτάκη και συν, 2007) είναι αυτός που διακρίνει τρεις ομαδοποιήσεις: (α) τις καθημερινές δραστηριότητες (π.χ. περπάτημα), (β) την αναψυχή (π.χ. ορειβασία) και (γ) τα οργανωμένα προγράμματα στοχευμένης άσκησης (π.χ. σουηδική γυμναστική).

Στις μέρες μας, ο όρος «άσκηση» αποτελεί υπό-κατηγορία της φυσικής δραστηριότητας και αφορά την προσχεδιασμένη, δομημένη και επαναλαμβανόμενη μυϊκή δραστηριότητα με απώτερο σκοπό την επίτευξη κάποιου στόχου (π.χ. καλής εμφάνισης ή υγείας, κ.α.). Η ταυτόσημη χρήση των δύο παραπάνω όρων οφείλεται στο γεγονός ότι μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως ότι αφορούν κινήσεις που παράγονται από τους σκελετικούς μύες, ότι χρησιμοποιούν την ίδια μονάδα μέτρησης (Kcal) και ότι σχετίζονται θετικά με τη σωματική ευεξία (Caspersen et al., 1985). Η σωματική ευεξία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά και με επάρκεια, μέσω της υιοθέτησης χαρακτηριστικών και συμπεριφορών υγείας που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής του. Είναι σημαντικό να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι η σωματική ευεξία προϋποθέτει φυσική δραστηριότητα για να επιτευχθεί (Κόλλια, 2004; Πιερή, 2005).

Η «φυσική αγωγή» είναι μια έννοια που χρήζει ανάλυσης δεδομένου ότι και αυτή εμπεριέχει τη φυσική δραστηριότητα. Η φυσική αγωγή αφορά μάθημα του σχολικού προγράμματος, το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της σωματικής ικανότητας των μαθητών και της εμπιστοσύνης στο δυναμικό τους, ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιούν σε ένα εύρος δραστηριοτήτων (Bailey, 2006). Με άλλα λόγια, η φυσική αγωγή στοχεύει στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών όπου και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα, αλλά ταυτόχρονα δίνεται έμφαση και στην παράλληλη ανάπτυξη των ψυχικών και γνωστικών τους δεξιοτήτων, για να μπορούν να επιτύχουν την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Γούδας και συν., 2008).

Συμπερασματικά, θα υποστηρίζονταν ότι στις μέρες μας είναι σαφής η ιεραρχική ταξινόμηση των παραπάνω εννοιών, με τη φυσική δραστηριότητα να εμπερικλείει την έννοια της άσκησης και να αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διασφάλιση της σωματικής ευεξίας. Στα πλαίσια αυτής της εργασίας, η έννοια της φυσικής αγωγής θα χρησιμοποιηθεί για να στηρίξει το όγκο των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τις επιδράσεις της φυσικής δραστηριότητας στους μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ.

Είδη φυσικής δραστηριότητας

Οι φυσικές δραστηριότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε πολλές μορφές, λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια, όπως ο βαθμός έντασης ή το αποτέλεσμα στο οποίο αποσκοπούν. Μια ιδιαίτερα χρήσιμη ταξινόμηση είναι αυτή που διακρίνει τις φυσικές δραστηριότητες σε αυτές που σχετίζονται με τον τρόπο ζωής των ατόμων και στις προγραμματισμένες/δομημένες (Κόλλια, 2004; Move, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση με κριτήριο:

α) τον τρόπο ζωής των ατόμων περιλαμβάνει δύο είδη δραστηριοτήτων:

- Φυσικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τον καθημερινό τρόπο ζωής των ατόμων, των οποίων η ένταση μπορεί να κυμαίνεται από χαμηλή έως και μέτρια και η συχνότητα να είναι αρκετά μεγάλη (π.χ. το περπάτημα μέχρι τη δουλειά ή το σχολείο, η βόλτα του σκύλου, κτλ.).
- Φυσικές δραστηριότητες παιχνιδιού, οι οποίες απαιτούν κατανάλωση σημαντικών ενεργειακών ποσών και αφορά την επιλογή παιχνιδιών για ψυχαγωγικούς λόγους (π.χ. κρυφτό, κυνηγητό, κτλ.).

β) το βαθμό που προγραμματισμού που περιλαμβάνει τέσσερα είδη δραστηριοτήτων:

Στην κατηγορία των δομημένων φυσικών δραστηριοτήτων εντάσσονται τα είδη (Mealsmatter, 2012; Move, 2012;):

- Αερόβια ή καρδιαγγειακή φυσική δραστηριότητα: σχετίζεται με μια χαμηλή έως και αρκετά έντονη φυσική δραστηριότητα, που απαιτεί μεγαλύτερη κατανάλωση οξυγόνου από ότι δαπανάται σε συνθήκες ηρεμίας και αποσκοπεί στη βελτίωση της υγείας της καρδιάς, των πνευμόνων και της κυκλοφορίας του αίματος (π.χ. ποδηλασία, σκι, χορός, κτλ.)
- Φυσική δραστηριότητα ενδυνάμωσης και μετακίνησης βάρους: σχετίζεται με την αύξηση του μεταβολικού ρυθμού, ώστε να γίνονται περισσότερες καύσεις και να αυξηθεί η μυϊκή μάζα. Αυτού του είδους οι δραστηριότητες ενδυναμώνουν τα οστά, τους μύες και βελτιώνουν την ισορροπία (π.χ. πιλάτες, έλξη βαρών, κτλ.).
- Φυσική δραστηριότητα ευλυγισίας: αυτού του είδους οι δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να προετοιμάσουν το σώμα για να συμμετέχει σε πιο έντονες ασκήσεις. Η σπουδαιότητα αυτών των δραστηριοτήτων είναι ότι βελτιώνουν την ευλυγισία του σώματος και προλαμβάνουν τη μυϊκή καταπόνηση και τους τραυματισμούς (π.χ. γιόγκα, tai chi, κτλ.).
- Φυσική δραστηριότητα ισορροπίας: οι δραστηριότητες σχετίζονται με την καλή στάση του σώματος και την πρόληψη των πτώσεων. Συμβάλλουν στην πρόληψη τραυματισμών (π.χ. σπάσιμο οστών) και στη βελτίωση της επίδοσης.

Παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες

Ο βαθμός ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο καθορίζεται από τις επιρροές πολλών μεταβλητών, η επίδραση των οποίων μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την περίοδο ζωής που διανύει το άτομο (Bauman & Bull, 2007). Ωστόσο, ο εντοπισμός των παραγόντων αυτών είναι βαρύνουσας σημασίας, διότι μπορεί να συμβάλλει στο σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης της συμμετοχής των ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες. Τα μέχρι τώρα ερευνητικά συμπεράσματα υπογραμμίζουν την ύπαρξη μεταβλητών που παρουσιάζουν σταθερή συσχέτιση με τη φυσική δραστηριότητα και κάποιων άλλων μεταβλητών των οποίων η συσχέτιση ακολουθεί ένα πρότυπο ασυνέπειας.

Οι Sallis, Prochaska και Taylor (2000), κατηγοριοποίησαν τους λόγους σε πέντε κατηγορίες: (α) δημογραφικοί- βιολογικοί, (β) ψυχολογικοί- συναισθηματικοί, (γ) συμπεριφορικοί, (δ) κοινωνικοί, και (ε) περιβαλλοντικοί. Στην ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησαν επιχείρησαν τον εντοπισμό των καθοριστικών μεταβλητών για δύο πληθυσμιακές ομάδες, παιδιά και εφήβους. Διαπιστώθηκε ότι κάποιοι παράγοντες ήταν σημαντικοί και για τις δύο ηλικιακές ομάδες, όπως οι προηγούμενες εμπειρίες συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες, τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια και οφέλη, η γονεϊκή υποστήριξη και η υποστήριξη των «σημαντικών» άλλων, η αντιλαμβανόμενη προσωπική αθλητική ικανότητα και οι ευκαιρίες να μπορεί κάποιος να είναι δραστήριος. Από τις διάφορες κατηγορίες μεταβλητών, οι ψυχολογικές είχαν μικρότερη επίδραση στα παιδιά, λόγω των περιορισμένων γνωστικών τους ικανοτήτων και η υποστήριξη των γονέων τη μεγαλύτερη για τον εφηβικό πληθυσμό. Σε όλες τις περιπτώσεις, ο παράγοντας φύλου ήταν καθοριστικός, με τα αγόρια να είναι πιο δραστήρια από τα κορίτσια.

Σε ανάλογες παρατηρήσεις οδηγήθηκαν και οι Lubans, Sylva και Morgan (2007), με τη μόνη διαφορά ότι μελέτησαν την επίδραση των δημογραφικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Τα δεδομένα της έρευνάς τους αποκάλυψαν ότι η κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς και τους συνομηλίκους, καθώς και τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια είναι οι δύο πιο καθοριστικοί παράγοντες για την ενασχόληση με τις φυσικές δραστηριότητες για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, επισήμαναν ότι τα σχετικά χαμηλά ποσοστά δραστηριότητας αποδίδονταν στο σύγχρονο τρόπο ζωής που πριμοδοτεί την παρακολούθηση πολλών ωρών τηλεόρασης και χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Ο ρόλος του φύλου και της οικογένειας στην υιοθέτηση του υγιούς τρόπου ζωής και ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα επιβεβαιώνεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί και στον ελλαδικό χώρο. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Theodorakis, Papaioannou, Hatzigeorgiadis και Papadimitriou (2005), που διεξήχθη σε 3.307 μαθητές, ηλικίας 10- 16 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες που σχετίζονταν με την υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών (π.χ. κάπνισμα) ήταν η οικογενειακή υποστήριξη και οι αντίστοιχες συμπεριφορές της οικογένειας και των συνομηλίκων. Αντίθετα, οι παράγοντες που φάνηκε ότι επηρεάζουν την υιοθέτηση υγιεινών συμπεριφορών (π.χ. σωματική άσκηση) ήταν το φύλο του παιδιού και η ηλικία (σχολική τάξη) με τα αγόρια και τους μικρότερης ηλικίας μαθητές να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ενασχόληση με τη σωματική άσκηση. Σε μια άλλη

πανελλαδική έρευνα των Theodorakis, Papaioannou και Karastogiannidou (2004), σε 6.103 μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηλικίας από 10-16 ετών, διερευνήθηκαν οι οικογενειακοί παράγοντες που σχετίζονταν με τις υγιείς συμπεριφορές των μαθητών (άσκηση και κατανάλωση φρούτων). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι υγιείς συνήθειες των μαθητών επηρεάζονταν σε καθοριστικό βαθμό από τις επιλογές των μελών της οικογένειας και ιδιαίτερα των γονέων. Ειδικότερα, οι μαθητές που μεγάλωναν με ένα ή χωρίς γονέα ήταν πιο επιρρεπείς στην υιοθέτηση ανθυγιεινών συμπεριφορών και σε μικρότερο βαθμό υγιών συμπεριφορών.

Τέλος, οι Bauman και Bull (2007), επιχείρησαν μια ανασκόπηση πρόσφατων ερευνητικών προσπαθειών, όπου επιβεβαιώθηκε η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στη συμμετοχή του ενήλικου και παιδικού πληθυσμού σε φυσικές δραστηριότητες. Τέτοιοι παράγοντες ήταν τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια, οι προηγούμενες εμπειρίες φυσικής δραστηριότητας, μεταβλητές που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο και μορφωτικό επίπεδο) και η κοινωνική υποστήριξη από ενήλικες. Ωστόσο, αυτό που καθιστά τη συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρουσα είναι η έμφαση που δόθηκε στους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι δύο περιβαλλοντικοί παράγοντες ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή: (α) η δυνατότητα πρόσβασης σε υποδομές φυσικών δραστηριοτήτων (π.χ. απόσταση από την κατοικία του ατόμου), και (β) ο βαθμός ασφάλειας που αντιλαμβάνονται τα άτομα, καθώς και η ύπαρξη εφοδίων για τη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα (π.χ. μονοπάτια). Οι συγγραφείς, ειδικά για τα παιδιά επισήμαναν τους εξής παράγοντες: η ανάγκη μετακίνησης για να εμπλακούν σε φυσικές δραστηριότητες, η ύπαρξη και η απόσταση από την κατοικία. Η ύπαρξη χώρων αναψυχής ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση για τη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι στάσεις και τα πιστεύω των ατόμων δεν παρουσιάζουν θετική συσχέτιση πάντα με το βαθμό συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες (Bauman & Bull, 2007).

Φυσική δραστηριότητα και οφέλη για το γενικό πληθυσμό

Οι θετικές επιδράσεις της φυσικής δραστηριότητας στη ζωή των ατόμων έχουν καταγραφεί από ένα πλήθος ερευνητών που επισήμαναν τα οφέλη, τόσο σε επίπεδο σωματικής, όσο και ψυχικής υγείας (Edwards, Ngcobo, Edwards & Palavar, 2005; Holley et al., 2010; Χαριλά, 2005). Από τους πλέον αποδεκτούς ορισμούς της

«υγείας» είναι αυτός που διατυπώθηκε από τον WHO (1946), σύμφωνα με τον οποίο η υγεία είναι μια κατάσταση πλήρους σωματικής, νοητικής και κοινωνικής ευεξίας, και όχι απλά η απουσία νόσου ή αναπηρίας. Η έννοια της ψυχικής υγείας σχετίζεται με την έννοια της «ψυχολογικής ευεξίας» (psychological well-being) και προσδιορίζεται μέσα από την ύπαρξη ή απουσία διαφόρων παραγόντων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για ψυχική υγεία όταν ενυπάρχουν θετικές επιδράσεις, απουσιάζουν αρνητικές επιδράσεις (π.χ. στρες), ικανοποίηση από τη ζωή και ικανοποιητικό επίπεδο γνωστικής λειτουργικότητας (Αναγνώστου, 2012). Η ψυχολογική ευεξία δεν είναι στατικός όρος με την έννοια ότι το περιεχόμενό της μπορεί να τροποποιείται ανάλογα με την ηλικία των ατόμων ή τις συνθήκες στις οποίες ζουν. Επιπρόσθετα, η ψυχολογική ευεξία επηρεάζεται από ατομικούς, διαδραστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, γεγονός που καθιστά την εκτίμησή της ένα σύνθετο και περίπλοκο έργο, γι' αυτό άλλωστε έχουν αναπτυχθεί πολλά ψυχομετρικά εργαλεία για την αξιολόγησή της (Sallis et al., 2000). Οι ερευνητές τείνουν να συμφωνούν ότι η φυσική δραστηριότητα προκειμένου να έχει ευεργετικές επιδράσεις στην υγεία του ατόμου θα πρέπει να πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια (Sallis et al., 2000):

- Να υπάρχει σε καθημερινή βάση φυσική δραστηριότητα διάρκειας, 30-60 λεπτών.
- Να είναι αρκετά «έντονη» σε ένταση
- Οι δραστηριότητες να προάγουν την ενδυνάμωση, την ευλυγισία και την υγεία των οστών.

Η ανασκόπηση των ερευνητικών προσπαθειών για τις επιδράσεις της φυσικής δραστηριότητας στη σωματική υγεία, αποκαλύπτει μια σειρά θετικών επιρροών. Ειδικότερα, η φυσική δραστηριότητα προωθεί την υγεία και την ευεξία, συμβάλλει στην προστασία από κάποιες ασθένειες, και ασκεί καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής (Κόλλια, 2004; Χαριλά, 2005). Ειδικότερα, τα Κέντρα Ελέγχου Ασθενειών και Πρόληψης (Centers for Disease Control and Prevention - CDC)(2010), υποστηρίζουν ότι η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει:

- Στη μείωση του κινδύνου για την ανάπτυξη καρδιά-αγγειακών παθήσεων, καθώς η άσκηση μέτριας έντασης για 150 λεπτά/εβδομάδα μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης καρδιακών παθήσεων και εγκεφαλικών.
- Στη μείωση της εμφάνισης κάποιων μορφών καρκίνου, όπως του ενδομήτριου και των πνευμόνων. Αν και οι έρευνες δεν έχουν ολοκληρωθεί ακόμη,

υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συμμετοχή σε μέτριας έντασης φυσική δραστηριότητα, μειώνει σημαντικά την πιθανότητα εμφάνισης αυτών των μορφών καρκίνου. Ακόμη και για τα άτομα που ξεπέρασαν τον καρκίνο η τακτική φυσική δραστηριότητα προσέφερε καλύτερη ποιότητα ζωής.

- Στην πρόληψη της παχυσαρκίας, καθώς διαπιστώνεται ότι 150 λεπτά μέτριας ή 75 λεπτά έντονης σε ένταση δραστηριότητας βοηθούν στη διατήρηση του σωματικού βάρους σε σταθερά επίπεδα. Επιπλέον, η προσεγμένη πρόσληψη θερμίδων σε συνδυασμό με την έντονη φυσική δραστηριότητα μπορεί να συμβάλλουν στη μείωση του σωματικού βάρους.
- Στη μείωση εκδήλωσης διαβήτη τύπου II και μεταβολικού συνδρόμου, το οποίο χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη αρνητικών συμπτωμάτων, όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, υψηλό δείκτη τριγλυκεριδίων, πάχος γύρω από τη μέση, χοληστερίνη και υψηλό δείκτη σακχάρου στο αίμα. Η αερόβια άσκηση 2 ώρες και 30 λεπτά σε εβδομαδιαία βάση έχει αποδειχθεί ότι μειώνει αισθητά τον κίνδυνο εμφάνισης αυτών των ασθενειών.
- Στην ενδυνάμωση των οστών και των μυών, όπου τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αερόβια δραστηριότητα μέτριας έντασης ενδυναμώνει οστά και μύες και καθυστερεί την απώλεια της πυκνότητας των οστών και της εμφάνισης οστεοαρθρίτιδας και οστεοπόρωσης.

Πολύ ενδιαφέρον έχουν δύο έρευνες που έγιναν στον ελληνικό χώρο. Η πρώτη έρευνα της Χαριλά (2005), αποκάλυψε ότι η φυσική δραστηριότητα ασκεί καθοριστική επίδραση στη σωματική υγεία μειώνοντας τα επίπεδα των λιπιδίων και της γλυκόζης στο αίμα καθώς και της αρτηριακής πίεσης. Η μείωση αυτών των δεικτών διασφαλίζει σε ένα σημαντικό βαθμό τη μείωση της πιθανότητας εκδήλωσης καρδιά-αγγειακών παθήσεων και της παχυσαρκίας. Η δεύτερη έρευνα των Αλεξανδροπούλου, Τζέτζη, Λόλα και Καψάμπελη (2012), απέδειξε ότι η φυσική δραστηριότητα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην υγεία των παιδιών με άσθμα, καθώς βελτιώνει όχι μόνο την πνευμονική, αλλά και την αερόβια και αναπνευστική ικανότητα του ατόμου, περιορίζει τη λήψη φαρμακευτικής αγωγής και μειώνει τα επίπεδα άγχους.

Στην περίπτωση των επιδράσεων της φυσικής δραστηριότητας στην ψυχική υγεία τα ευρήματα είναι πολλά και ενδιαφέροντα. Χαρακτηριστικά έχει διαπιστωθεί ότι η φυσική δραστηριότητα έχει σημαντικά οφέλη στην αντιμετώπιση κάποιων

ψυχικών ασθενειών, για τις περισσότερες εκ των οποίων οι ειδικοί περιορίζονταν στη χρήση φαρμακευτικών αγωγών και στην εφαρμογή της ψυχοθεραπείας. Με την εισαγωγή της φυσικής δραστηριότητας ως παρέμβασης, φάνηκε ότι υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών χειρισμών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η σχιζοφρένεια, η κατάθλιψη και το άγχος μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, φάνηκε ότι η αερόβια άσκηση σε συνδυασμό με τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την κατάθλιψη, βελτιώνει την ποιότητα ζωής, την φυσική κατάσταση και την αυτοαντίληψη των καταθλιπτικών ασθενών (CDC, 2010; Νταλίπη, 2008). Μάλιστα, επισημαίνεται από άλλες έρευνες (Αναγνώστου, 2012) ότι η αερόβια δραστηριότητα είναι περισσότερο βοηθητική στην περίπτωση της ήπιας κατάθλιψης.

Η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει επιπλέον στη μείωση του άγχους όταν υπάρχει σε ημερήσια και παράλληλα χρόνια βάση, γεγονός που ισχύει για όλο το φάσμα των ηλικιών και για τα δυο φύλα στις περιπτώσεις των ανθρώπων που δεν πάσχουν από αγχώδη διαταραχή. Η φυσική δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένα επίπεδα άγχους στις περιπτώσεις ατόμων που είναι υπερβολικά αγχώδη (Strohle, 2009). Αναφορικά στη σχιζοφρένεια, διαπιστώθηκε ότι η φυσική δραστηριότητα μπορεί να βελτιώσει κάποιες διαστάσεις της ψυχολογικής ευεξίας, όπως την αυτο-εικόνα, τη διάθεση και να αυξήσει τα επίπεδα της ικανοποίησης. Ωστόσο, δεν είναι ακόμα σαφές ποια είδη φυσικής δραστηριότητας είναι πιο ωφέλιμα για τα άτομα με σχιζοφρένεια (Holley et al., 2010).

Μια άλλη διάσταση της ψυχικής υγείας είναι η αυτο-αντίληψη και η αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η αυτο-αντίληψη μπορεί να θεωρηθεί ως το γνωστικό κομμάτι του εαυτού και σχετίζεται με τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ενώ η αυτοεκτίμηση ως το συναισθηματικό, δηλαδή ο βαθμός που κάποιος αποδέχεται ή όχι τον εαυτό του, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την αξία του (Λεονταρή, 1998; Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες και είναι δυνατό να αλλάζει στις διάφορες φάσεις ζωής του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων (Λεονταρή, 1998). Οι ερευνητές που μελέτησαν της σχέση μεταξύ φυσικής δραστηριότητας, αυτο-αντίληψης και αυτο-εικόνας κατέληξαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Στην έρευνα της Πιερή (2005) που είχε ως πληθυσμό –στόχο τα παιδιά, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου συμμετοχής

σε φυσικές δραστηριότητες, αυτοεκτίμησης και αυτο-αντίληψης σχετικά με την αθλητική ικανότητα των παιδιών, ειδικότερα όταν αφορά τη μέτρια ή έντονη σε ένταση φυσική δραστηριότητα. Μάλιστα, τα κορίτσια είχαν πιο έντονη συσχέτιση μεταξύ φυσικής δραστηριότητας, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης από ότι τα αγόρια. Στην έρευνά τους οι Edwards και συν. (2005), διερεύνησαν τη σχέση αυτοαντίληψης και συγκεκριμένων μορφών φυσικής δραστηριότητας. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της προέκυψε ότι τα άτομα που συμμετείχαν τακτικά σε φυσικές δραστηριότητες είχαν υψηλότερη αυτο-αντίληψη από τα άτομα που δεν συμμετείχαν. Ακόμη, τα άτομα που συμμετείχαν συχνά σε φυσική δραστηριότητα ήταν πιο αυτόνομα, σχετίζονταν πιο θετικά με τους άλλους και επιδείκνυαν έλεγχο επί του περιβάλλοντός τους.

Τέλος, υπάρχουν δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη ότι η φυσική δραστηριότητα πέρα από το γεγονός ότι συμβάλει στη μυϊκή ενδυνάμωση, τη σωματική ευεξία, και μειώνει τον κίνδυνο εμφάνισης παχυσαρκίας επηρεάζει και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Σε αυτήν την περίπτωση η επίδραση της φυσικής δραστηριότητας ελέγχεται μέσα από τα αποτελέσματα του μαθήματος της φυσικής αγωγής στην ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών. Η έρευνα αφορούσε τις σχολικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου στα μαθήματα των μαθηματικών και της γλώσσας από την πρώτη έως την πέμπτη τάξη (Carlson et al., 2008). Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια που συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχαν πολύ μικρά οφέλη αναφορικά στις επιδόσεις τους στα δύο μαθήματα, κάτι που δεν ίσχυε για τα αγόρια. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι η ενασχόληση με τη φυσική αγωγή όταν είναι μεγάλης διάρκειας δεν λειτουργεί βλαπτικά στην ακαδημαϊκή επίδοση.

Φυσική δραστηριότητα και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι νέοι συγκέντρωσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά πρόσφατα, όπου και διαπιστώθηκε ότι τα οφέλη από τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες δεν διαφοροποιούνται πολύ από αυτά των ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκαν σταθερές συσχετίσεις για πέντε επιδράσεις: μείωση του επιπέδου λιπιδίων και γλυκόζης στο αίμα, βελτίωση του σχήματος του σώματος, καλύτερη υγεία των οστών και ψυχολογικά οφέλη υπό την έννοια της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης (Sallis et al., 2000). Μια ακόμη ενδιαφέρουσα έρευνα αφορά το βαθμό συμμετοχής των εφήβων σε φυσικές δραστηριότητες και τη διερεύνηση της τάσης να μειώνεται αισθητά η

συμμετοχή καθώς οι έφηβοι πλησιάζουν το 18^ο έτος (Μπερτάκη, και συν., 2007). Αναλυτικότερα, σε έρευνα που αφορούσε εφήβους μεταξύ 15- 18 ετών, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των νέων (56%) παρουσίαζε υψηλά επίπεδα συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες και ότι τα αγόρια ήταν πιο δραστήρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια έδειχναν μια προτίμηση για φυσικές δραστηριότητες που εμπειρείχαν τον ανταγωνισμό (π.χ. ομαδικά αθλήματα), ενώ τα κορίτσια επέλεγαν φυσικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη διασκέδαση. Τέλος, οι έφηβοι και των δύο φύλων που φοιτούσαν στη Γ' Λυκείου, είχαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στις αυξημένες απαιτήσεις που θέτουν σε αυτούς τους μαθητές οι πανελλαδικές εξετάσεις.

Μια ακόμη ομάδα ατόμων που μελετήθηκαν τα τελευταία χρόνια είναι αυτή των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (EEA), η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείψεις που υπάρχουν σε γνωστικό, συμπεριφορικό, συναισθηματικό, κοινωνικό ή αισθητηριακό/σωματικό επίπεδο, που δυσκολεύουν τη διαδικασία της μάθησης και οι οποίες μπορεί να αξιολογηθούν ή να εντοπιστούν μέσω της χρήσης ειδικών εργαλείων (π.χ. τεστ νοημοσύνης) (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η φυσική δραστηριότητα επιφέρει μια σειρά σωματικών, ψυχολογικών και γνωστικών πλεονεκτημάτων στη ζωή των παιδιών με EEA. Ειδικότερα, σε έρευνα που αφορούσε τις επιδράσεις της φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά με αυτισμό φάνηκε ότι αυτά τα παιδιά επωφελήθηκαν λόγω της αύξησης του εύρους προσοχής (γνωστικές δεξιότητες), αυξήθηκαν οι κατάλληλες συμπεριφορές και ελέγχθηκαν οι ακατάλληλες (π.χ. επιθετικότητα)(συμπεριφορικές δεξιότητες) ενώ βελτιώθηκαν οι αλληλεπιδράσεις με τους άλλους (κοινωνικές δεξιότητες) (Ο' Connor, French & Henderson, 2000).

Άλλη μία ενδιαφέρουσα έρευνα αφορά την επίδραση της ύπαρξης φυσικής δραστηριότητας στα παιδιά με σύνδρομο εμβρυικού αλκοολισμού. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας, έδειξαν τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε βελτίωση στη γενικότερη νοητική τους ικανότητα και ειδικότερα στην προσοχή και στη λειτουργία της μνήμης. Σε ψυχολογικό επίπεδο μειώθηκαν τα επίπεδα του άγχους και της κοινωνικής απομόνωσης, καθώς βελτιώθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Οι αλλαγές αυτές συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής αυτών των παιδιών (Anishinabek, 2009).

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των ερευνών θα υποστηρίζονταν ότι η φυσική δραστηριότητα ασκεί πολύ θετικές επιδράσεις, τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία, οδηγώντας κατ' επέκταση σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Η έννοια της ποιότητας ζωής αναφέρεται στην υποκειμενική αξιολόγηση του ατόμου για τη θέση που έχει στη ζωή, μέσα από το πρίσμα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας στην οποία ζει, αλλά και των στόχων, επιθυμιών και φόβων που μπορεί να έχει για τον εαυτό του. Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι η ποιότητα ζωής είναι μια δυναμική έννοια που μπορεί να τροποποιείται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και χαρακτηρίζεται έντονα από το υποκειμενικό στοιχείο (Αναγνώστου, 2012). Σε αντίθεση με τη φυσική δραστηριότητα, η απουσία αυτής σχετίζεται με σοβαρές χρόνιες παθήσεις που έχουν μεγάλο οικονομικό κόστος τόσο για τα άτομα που πάσχουν από αυτές όσο και για τα ασφαλιστικά ταμεία (π.χ. η πλειονότητα των Βρετανών υπηκόων δεν εμπλέκεται σε φυσικές δραστηριότητες τέτοιες ώστε να έχει θετικές επιδράσεις από αυτές, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν σημαντικά από πρόωρο θάνατο, λόγω αύξησης των πιθανοτήτων για εκδήλωση καρδια-αγγειακών νόσων) (Bauman & Bull, 2007; Lubans et al., 2007).

Στάσεις

Οι στάσεις αποτέλεσαν αντικείμενο ερευνητικού ενδιαφέροντος λόγω της επίδρασης που ασκούν στην εκδήλωση κοινωνικών συμπεριφορών, με αποτέλεσμα να καταβληθούν προσπάθειες για την καλύτερη κατανόησή τους με σκοπό να μπορούν να ελεγχθούν ή να προβλεφθούν οι κοινωνικές συμπεριφορές (Κοκκινάκη, 2006). Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια των στάσεων, αλλά το σύνολο των ορισμών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις προσεγγίσεις (Hogg & Vaughan, 2011):

- Η πρώτη προσέγγιση υποστηρίζει ότι οι στάσεις αποτελούνται από ένα δομικό στοιχείο. Η στάση είναι το συναίσθημα προς το υπό αξιολόγηση ψυχολογικό αντικείμενο. Το ψυχολογικό αντικείμενο μπορεί να είναι ένα αντικείμενο, μια ιδέα ή ακόμα και ένα πρόσωπο.
- Η δεύτερη προσέγγιση υιοθετεί την άποψη ότι η στάση είναι η κατάσταση νοητικής ετοιμότητας των ατόμων να αναλάβουν δράση. Σύμφωνα, με αυτήν την προσέγγιση οι στάσεις είναι ένα ατομικό γεγονός που οι άλλοι δεν μπορούν να το παρατηρήσουν, αλλά μπορούν να το συμπεράνουν.

- Η τρίτη προσέγγιση (ή διαφορετικά τρισδιάστατο μοντέλο) θεωρεί ότι οι στάσεις αποτελούνται από τρία βασικά δομικά στοιχεία: το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό. Βασικές αρχές αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι στάσεις είναι σχετικά σταθερές και αντιστέκονται στην αλλαγή, διαμορφώνονται σε μικρή ηλικία, μαθαίνονται από το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον (π.χ. γονείς, ΜΜΕ, κτλ.), αφορούν μόνο σημαντικά κοινωνικά γεγονότα ή αντικείμενα και μπορούν να γενικευτούν (Γεώργας, 1995; Hogg & Vaughan, 2011).

Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι των στάσεων αφορά το λόγο ύπαρξής τους, δηλαδή τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν. Η κυρίαρχη άποψη είναι ότι κάθε στάση μπορεί να εξυπηρετεί διαφορετικές λειτουργίες (Κοκκινάκη, 2006):

- Γνωστική: οι στάσεις βοηθούν στην εξοικονόμηση νοητικής ενέργειας διότι συμβάλλουν στην οργάνωση των γνώσεων με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσω αυτής της απλοποίησης να επιτυγχάνεται καλύτερη κατανόηση του κόσμου.
- Προσαρμοστική: θεωρείται ότι είναι πιο σημαντική εκ των τεσσάρων καθώς σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση του ψυχολογικού αντικειμένου. Αυτού του είδους η λειτουργία οδηγεί στη διασφάλιση των θετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να απορρέουν από μια στάση και παράλληλα στην αποφυγή των αρνητικών επιπτώσεων από αυτή (π.χ. αρνητικά συναισθήματα).
- Αμυντικός μηχανισμός: οι άνθρωποι έχουν την τάση να προστατεύονται από καταστάσεις που κρίνονται ως απειλητικές μέσω της υιοθέτησης κάποιων αμυντικών μηχανισμών, όπως η απώθηση, άρνηση και η προβολή. Έτσι, οι στάσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως τέτοιοι αμυντικοί μηχανισμοί προκειμένου να μην έρθουν αντιμέτωποι με συναισθήματα ανασφάλειας, κατωτερότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.
- Έκφραση αξιών: αυτή η λειτουργία των στάσεων δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να εκφράσουν τις αξίες τους και να λάβουν θετική ανατροφοδότηση γι' αυτές (π.χ. συμμετοχή σε καμπάνια ενημέρωσης για τα περιβαλλοντικά ζητήματα, άρα και μέσο έκφρασης της οικολογικής ευαισθησίας).

Η πρόθεση και ο ρόλος της στην εφαρμογή των στάσεων

Το τρισδιάστατο μοντέλο των στάσεων βασίζεται στην άποψη ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των στάσεων των ατόμων και των συμπεριφορών τους. Τα ερευνητικά δεδομένα όμως δεν επαληθεύουν αυτή τη σχέση με αποτέλεσμα αυτό το στοιχείο να αποδυναμώνει την ισχύ του συγκεκριμένου μοντέλου. Από πολύ νωρίς διαπιστώθηκε, από την έρευνα του LaPiere (Γεώργας, 1995) ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών και ότι πιθανότατα κάποιοι άλλοι παράγοντες υπεισέρχονται και καθορίζουν το τι είδους συμπεριφορά θα υιοθετηθεί τελικά από το άτομο. Ο Wicker (Γεώργας, 1995) αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά και οι συνθήκες στις οποίες βρίσκεται θα επηρεάσουν το αν θα υπάρξει συμφωνία μεταξύ στάσεων και συμπεριφορών. Οι Hogg και Vaughan (2011), υποστήριξαν ότι τρεις παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν τη συνέπεια μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς: (α) το να είναι η στάση λιγότερο προσιτή ή εφικτή, (β) το να διατυπώνεται ιδιαιτέρως, αντί μπροστά σε κοινό, (γ) το άτομο να ταυτίζεται ελάχιστα με τη στάση που είναι αποδεκτή από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Υποστηρίχθηκε, ότι για να είναι εφικτή η πρόβλεψη της συμπεριφοράς θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα πιστεύω και οι προθέσεις του ατόμου, κάτι που είναι γνωστό ως η Θεωρία της Λογικής Πράξης (Fishbein & Ajzen, 1980). Ειδικότερα, η θεωρία αυτή αναφέρει ότι η πρόβλεψη της συμπεριφοράς επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η πρόθεση με τη σειρά της επηρεάζεται από τη στάση του ατόμου προς την πιθανή συμπεριφορά (την άποψη του ατόμου για το αν η συμπεριφορά που απορρέει από τη στάση θα έχει θετικές ή αρνητικές συνέπειες για τον ίδιο) και την υποκειμενική αξιολόγηση, του πως δηλαδή οι άλλοι θα κρίνουν τη συμπεριφορά του (αφορά την αξιολόγηση του ατόμου για το αν οι άλλοι θα αντιδράσουν θετικά ή αρνητικά προς τον ίδιο). Οι Fishbein και Ajzen (1980), πιστεύουν ότι η τελική συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το άτομο είναι κυρίως απόρροια αυτών των δύο παραγόντων, αν και δέχονται ότι μπορεί να ασκήσουν επιρροή και άλλοι παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του ατόμου. Η σύγχρονη εξέλιξη αυτής της θεωρίας (Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς) υποστηρίζει ότι πέρα από τη στάση του ατόμου προς την πιθανή συμπεριφορά και την αξιολόγηση της αντίδρασης των άλλων, υπάρχει και ο αντιλαμβανόμενος συμπεριφορικός έλεγχος που θα επηρεάσει την εκδήλωση ή όχι μιας συμπεριφοράς. Η έννοια του αντιλαμβανόμενου συμπεριφορικού ελέγχου

σχετίζεται με το βαθμό που το άτομο πιστεύει ότι η εκδήλωση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς είναι εύκολη ή δύσκολη (Κοκκινάκη, 2006).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η σχέση μεταξύ στάσης προς ένα ψυχολογικό αντικείμενο και της εκδηλωμένης συμπεριφοράς καθορίζεται από ένα σύνολο παραγόντων, μεταξύ των οποίων καθοριστικής σημασίας είναι η πρόθεση του ατόμου να υιοθετήσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Διαμόρφωση στάσεων

Οι στάσεις διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα άμεσης ή έμμεσης μάθησης. Αυτές αποκτώνται, είτε μέσω των εμπειριών του ίδιου του ατόμου, είτε μέσω των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους. Έχουν διατυπωθεί δύο κυρίως θεωρίες για να ερμηνεύσουν τη διαμόρφωση των στάσεων. Η πρώτη είναι η συμπεριφορική, η οποία υποστηρίζει ότι οι στάσεις είναι προϊόν άμεσης επαφής με το ψυχολογικό αντικείμενο, μέσω απλής έκθεσης, κλασικής εξαρτημένης μάθησης, συντελεστικής μάθησης ή κοινωνικής μάθησης. Η άμεση εμπειρία είναι αυτή που επιτρέπει στο άτομο να διαμορφώσει πιστεύω σχετικά με το αν το ψυχολογικό αντικείμενο είναι αρεστό ή μη. Η δεύτερη θεωρία είναι η γνωστική, η οποία πρεσβεύει ότι όσες περισσότερες πληροφορίες συγκεντρώνουμε για ένα ψυχολογικό αντικείμενο τόσο πιο πιθανό είναι να σχηματιστεί μια στάση. Η διαφορά αυτών των δύο προσεγγίσεων έγκειται στη βαρύτητα που δίνουν σε εσωτερικές ή εξωτερικές ενισχύσεις (Hogg & Vaughan, 2011).

Στάσεις των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ ως προς τη φυσική δραστηριότητα

Η φυσική δραστηριότητα έχει συνδεθεί με ένα σύνολο ευεργετικών πολύ-επίπεδων επιδράσεων (σωματικές, ψυχολογικές, συμπεριφορικές), βελτιώνοντας την κατάσταση της υγείας και προσφέροντας καλύτερη ποιότητα ζωής στα άτομα (Goral, 2010; Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2007). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται μια ανησυχητική αλλαγή ως προς τις συνήθειες των ατόμων αναφορικά στη φυσική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι νέοι και ειδικότερα οι έφηβοι ενώ ακόμη φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζουν σημαντική μείωση στην ενασχόλησή τους με φυσικές δραστηριότητες τόσο εντός, όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου (Κάμτσιος και Διγγελίδης, 2007). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ήδη στις ΗΠΑ το 1/3 των εφήβων δεν συμμετέχει πλέον τακτικά σε κάποια μορφή φυσικής

δραστηριότητας και η συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής έχει πέσει από 42% στο 32% (Rikard & Banville, 2006). Αυτά τα ευρήματα σε συνδυασμό με τα στατιστικά δεδομένα που προέρχονται από διάφορες χώρες ότι ο νεανικός πληθυσμός γίνεται πιο παθητικός, λιγότερο δραστήριος, και υιοθετεί τον καθιστικό τρόπο ζωής έχουν κινητοποιήσει πολλούς ερευνητές να εντοπίσουν τους λόγους που κρύβονται πίσω από αυτή την αλλαγή των κινητικών συνηθειών των νέων.

Το σκεπτικό των ερευνητών βασίστηκε στη θεωρία της Λογικής Πράξης και στην εξέλιξή της, τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις οποίες οι προθέσεις του ατόμου διαμορφώνουν τις συμπεριφορές που θα υιοθετήσει αυτό απέναντι στη φυσική δραστηριότητα. Οι προθέσεις με τη σειρά τους, θα επηρεαστούν από τις προσωπικές αξιολογήσεις του ατόμου και από την κοινωνική πίεση που θα δεχθεί σε σχέση με τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Έτσι, λοιπόν, εντοπίζοντας τις προθέσεις και τα πιστεύω των ατόμων θα μπορέσει να διασφαλιστεί καλύτερη κατανόηση των στάσεων και του βαθμού συμμετοχής των ατόμων στις φυσικές δραστηριότητες (Rikard & Banville, 2006).

Στάσεις των μαθητών με τυπική ανάπτυξη ως προς τη φυσική δραστηριότητα

Οι λόγοι που οδηγούν τους ανθρώπους να εντάξουν τη φυσική δραστηριότητα στη ζωή τους είναι διάφοροι και μπορεί να αλλάζουν ανάλογα με το στάδιο εξέλιξης. Μερικοί από αυτούς τους λόγους είναι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης, η διατήρηση ή μείωση του σωματικού βάρους, η επαγγελματική ενασχόληση και η αναγνώριση που προέρχεται από αυτήν, η ανάγκη για κοινωνική ενσωμάτωση ή άσκηση πίεσης από κάποιον γονέα (Goral, 2010). Έτσι, κάποιοι ερευνητές επικεντρώθηκαν στο να εντοπίσουν τους παράγοντες που σχετίζονται με θετικές στάσεις απέναντι στη φυσική δραστηριότητα στην περίοδο φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μια τέτοια είδους έρευνα είναι αυτή των Rikard και Banville (2006), οι οποίοι διερεύνησαν δύο διαστάσεις:

- α. τις στάσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο μάθημα της φυσικής αγωγής και
- β. την ουσιαστική συμβολή του συγκεκριμένου μαθήματος στη διαμόρφωση σωματικής ευεξίας. Οι ερευνητές επεσήμαναν ότι ο στόχος της έρευνάς τους προέρχονταν από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα στα οποία διαφαίνονταν η

αλλαγή ενδιαφερόντων των μαθητών ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικότερα διαπιστώθηκε ότι παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικών στάσεων στο δημοτικό ήταν να υπάρχουν δραστηριότητες που στοχεύουν στη ψυχαγωγία, στην υγεία και στην απόκτηση δεξιοτήτων. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το περιεχόμενο του προγράμματος της φυσικής αγωγής ασκούσε καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων (Rikard & Banville, 2006). Τα ερευνητικά δεδομένα αποκάλυψαν ότι το πρόγραμμα της φυσικής αγωγής δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε το μάθημα της φυσικής αγωγής λόγω του παράγοντα της ψυχαγωγίας, αλλά δεν το προτιμούσαν γιατί οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ήταν περιοριστικές και ανιαρές (π.χ. το τρέξιμο). Υπήρχε σαφής προτίμηση για αθλήματα (ατομικά ή ομαδικά) σε συνδυασμό με δραστηριότητες που συνέβαλλαν στη σωματική ευεξία. Έτσι, ενώ υπήρχαν σχετικά θετικές στάσεις ως προς τη φυσική αγωγή, επισημαίνονταν πολύ περισσότερο η ανάγκη για αλλαγές σε επίπεδο περιεχομένου του μαθήματος. Αναφορικά στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, οι μαθητές αξιολόγησαν ότι ο χρόνος που ουσιαστικά διατίθεται ήταν ανεπαρκής για την επίτευξη των στόχων της σωματικής ευεξίας και ότι θα προτιμούσαν δραστηριότητες που θα γίνονταν σε εξωτερικά περιβάλλοντα και όχι αποκλειστικά στις αίθουσες του γυμναστηρίου.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινήθηκε και η έρευνα των Luke και Sinclair (1991), οι οποίοι προσπάθησαν να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που καθορίζουν τις στάσεις των εφήβων σε σχέση με το μάθημα της φυσικής αγωγής και να εξετάσουν αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων. Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι πέντε παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής: το περιεχόμενο του μαθήματος, το κλίμα στην τάξη, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, οι αυτό-αντιλήψεις των μαθητών και οι υποδομές. Οι πιο καθοριστικοί παράγοντες και για τα δύο φύλα ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Ο Krouscas (1999), επιχείρησε να εντοπίσει με την έρευνα που διεξήγαγε τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Εντοπίστηκαν πέντε παράγοντες, όπως και στην έρευνα των Luke και Sinclair (1991), οι οποίοι όμως δεν ταυτίζονται απόλυτα. Ειδικότερα βρέθηκε ότι τέσσερις από τους πέντε παράγοντες είναι ίδιοι, δηλαδή το

περιεχόμενο του μαθήματος, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, το κλίμα στην τάξη και οι αυτό-αντιλήψεις των μαθητών, ενώ ο πέμπτος παράγοντας ήταν τα αποδυτήρια/αλλαγή ενδυμασίας. Τα γενικότερα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι τα αγόρια σχεδόν σε όλες τις τάξεις ήταν πολύ πιο πιθανό να εγγραφούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής από ότι τα κορίτσια και οι μαθητές της τελευταίας τάξης (ειδικά τα κορίτσια) ήταν λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε αυτό το μάθημα. Ειδικά το τελευταίο συμπέρασμα επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι έφηβοι καθώς μεγαλώνουν παρουσιάζουν χαμηλότερα ποσοστά συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα. Από τους πέντε παράγοντες που εντοπίστηκαν αυτός με την πιο καθοριστική επίδραση ήταν το περιεχόμενο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτού του παράγοντα θετική επίδραση είχαν τα ομαδικά και ατομικά αθλήματα ως επιλογές για δραστηριότητες, ενώ αρνητική επίδραση είχαν η έλλειψη εναλλακτικών και το τρέξιμο το οποίο χαρακτήριζαν ως ανιαρή δραστηριότητα. Αναφορικά στο κλίμα της τάξης, θετική επίδραση είχε το ευχάριστο περιβάλλον που προωθεί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ενώ αρνητική επίδραση είχαν οι συγκρούσεις μεταξύ συνομηλίκων και η σεξιστική διάθεση είτε από την πλευρά των συμμαθητών, είτε από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού. Στις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού θετικές επιδράσεις είχαν ο τρόπος-μέθοδος διδασκαλίας και η ευχάριστη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Το προσωπικό ενδιαφέρον για φυσική άσκηση και η ανάγκη για υιοθέτηση υγιούς τρόπου ζωής αναγνωρίστηκαν ως οι θετικές επιδράσεις, ενώ ως αρνητικές η έλλειψη ενδιαφέροντος των συνομηλίκων και η έλλειψη ικανότητας για τον παράγοντα των αυτό-αντιλήψεων. Τέλος, αναφορικά στον παράγοντα των αποδυτηρίων, ο λίγος χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για να αλλάξουν ενδυμασία, η απουσία ντους ή ερμαρίων ήταν παράγοντες που δρούσαν αρνητικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη φυσική αγωγή.

Ο Arabaci (2009) στην έρευνά του ασχολήθηκε με τα διαφορετικά είδη ενασχόλησης με τη φυσική αγωγή, όπως αυτά τροποποιούνται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Ο Arabaci διαπίστωσε ότι οι στάσεις των μαθητών τροποποιούνται κατά τη μετάβαση από τα πρώτα προς τα τελευταία έτη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με πιο θετικές στάσεις των μαθητών να παρατηρούνται κατά τα πρώτα έτη. Επίσης, τα αγόρια είχαν πιο θετικές στάσεις από ότι τα κορίτσια, όπου η μείωση του ενδιαφέροντος των κοριτσιών μπορεί να αποδοθεί στην επικέντρωση στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα. Το μειωμένο ενδιαφέρον και συμμετοχή των κοριτσιών

μπορεί να αποδοθεί και σε ένα δεύτερο παράγοντα το είδος δραστηριοτήτων που προτιμούν ως προς τη φυσική άσκηση. Τα αγόρια τείνουν να προτιμούν τα ομαδικά και ανταγωνιστικά αθλήματα, ενώ τα κορίτσια τα ατομικά πιο αισθητικά αθλήματα (π.χ. συγχρονισμένη κολύμβηση). Ωστόσο στο πλαίσιο του σχολείου με βάση τις παραπάνω προτιμήσεις τους, έχουν πολύ περιορισμένες επιλογές, οπότε και γι' αυτό παρατηρείται μεταστροφή στις στάσεις τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι μεταξύ των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς το συγκεκριμένο μάθημα είναι τα γονεϊκά πρότυπα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα. Με άλλα λόγια, γονείς που γυμνάζονται τακτικά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επηρεάσουν τα παιδιά τους προς την κατεύθυνση της θετικής στάσης απέναντι στη φυσική δραστηριότητα. Ανάλογη είναι και η επιρροή της ομάδας των συνομηλίκων προς το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Μετά την ολοκλήρωσή της έρευνάς του ο Goral (2010), κατάληξε στο συμπέρασμα ότι τρία είναι τα βασικά κίνητρα των μαθητών, βάση των οποίων αναπτύσσουν θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα της φυσικής αγωγής: (α) η ψυχαγωγία και η ικανοποίηση, (β) η εκμάθηση δεξιοτήτων και (γ) τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Μάλιστα, η ύπαρξη θετικών στάσεων συνδέθηκε με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και με βελτίωση του επιπέδου αυτοεκτίμησης. Οι ερευνητές Koca, Asci και Demirhan (2005), έδωσαν έμφαση στην επίδραση του φύλου και του σχολικού πλαισίου (μεικτό ή αρρένων/θηλέων) στη διαμόρφωση στάσεων για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα ευρήματά τους επιβεβαιώνουν ότι οι στάσεις επηρεάζονται από το φύλο, διότι βρέθηκε ότι τα αγόρια έχουν θετικότερες στάσεις από τα κορίτσια, με προτίμηση στα πιο ανταγωνιστικά αθλήματα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τα πιο αισθητικά. Αναφορικά στο σχολικό πλαίσιο, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές από τα μεικτά σχολεία είχαν πιο θετικές στάσεις από τους μαθητές που φοιτούσαν στα σχολεία αρρένων/θηλέων. Αυτή η διαφοροποίηση αποδόθηκε σε δύο λόγους, στην επιθυμία των μαθητών να είναι επιτυχημένοι και στο γεγονός ότι θέλουν να περνούν κάποιο από το χρόνο τους σε μάθημα το οποίο να μην είναι τόσο πιεστικό για την επίτευξη επιτυχιών. Από την άλλη στο πλαίσιο των μεικτών σχολείων, τα επίπεδα συμμετοχής των κοριτσιών ήταν χαμηλότερα από αυτά που είχαν στα σχολεία θηλέων. Τέλος, και τα δύο φύλα που φοιτούσαν στα μεικτά σχολεία είχαν πιο θετικές στάσεις για το μάθημα της φυσικής αγωγής από ότι οι μαθητές των τεχνικών/επαγγελματικών σχολείων.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στάσεις των παιδιών που φοιτούν στα τυπικά σχολεία σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα και ειδικότερα με το μάθημα της φυσικής αγωγής έχουν διερευνηθεί εκτεταμένα. Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών καταδεικνύει ότι οι στάσεις των μαθητών επηρεάζονται από δύο δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία και φύλο) και από πέντε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο τα σχολείο και το μάθημα (περιεχόμενο μαθήματος, εκπαιδευτικός, κλίμα τάξης, αυτοαντιλήψεις και υποδομές). Σίγουρα υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που θα πρέπει να διερευνηθούν (π.χ. διαπολιτισμικές διαφορές, επίπεδο δεξιοτήτων, κ.α.), ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να ενσωματωθούν σε μια συντονισμένη προσπάθεια αναδιαμόρφωσης του προγράμματος για το μάθημα της φυσικής αγωγής και προώθησης της φιλοσοφίας της δια βίου συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες.

Στάσεις των μαθητών με ΕΕΑ ως προς τη φυσική δραστηριότητα

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στη φυσική δραστηριότητα είναι σημαντικό να εξεταστούν και οι στάσεις των μαθητών με ΕΕΑ, ιδιαίτερα όταν προωθείται ο θεσμός της ισότιμης συνεκπαίδευσης. Στην προσπάθεια εντοπισμού των ερευνητικών δεδομένων αποκαλύφθηκε ότι ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών εστιάζει είτε στις απόψεις των οργανισμών που προωθούν την ιδέα της ισότιμης συνεκπαίδευσης, είτε στις στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες είναι μεν θετικές αλλά επειδή στερούνται κατάρτισης θεωρούν ότι η ιδέα αυτή δεν είναι πραγματοποιήσιμη ακόμη. Επομένως, διαπιστώνεται ένα πολύ μεγάλο ερευνητικό κενό αναφορικά με τις απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων σε αυτή την προσπάθεια συνεκπαίδευσης, των ίδιων των μαθητών με ΕΕΑ.

Υπάρχει μια έρευνα των Coates και Vickerman (2008), που αφορά στις στάσεις των παιδιών με ΕΕΑ και αποτελεί ανασκόπηση του περιορισμένου αριθμού μελετών στο συγκεκριμένο θέμα. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι αν και υπάρχει μεγάλη έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών αναφορικά στην ισότιμη συνεκπαίδευση, κάποιες χρήσιμες πληροφορίες συγκεντρώνονται μέσα από αυτή την προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα, ενώ τυπικά υπάρχουν οι προβλέψεις για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, πρακτικά η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού και η μη προσαρμογή του περιεχομένου του μαθήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών με ΕΕΑ στερεί από αυτά τα παιδιά ίσων ευκαιριών στη φυσική αγωγή. Τα παιδιά από

την πλευρά τους αντλούν ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής όταν νιώθουν ότι συμμετέχουν ουσιαστικά σε αυτό και όταν δεν νιώθουν ότι υφίστανται διακρίσεις από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους. Επίσης, τα παιδιά αναγνωρίζουν μια σειρά εμποδίων στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο εξοπλισμού (π.χ. έλλειψη ειδικών κατασκευών ή οργάνων), όσο και σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων (π.χ. “νταηλίκι” από συνομηλίκους, χαμηλή αυτό-εικόνα, κτλ). Τέλος, οι μαθητές με ΕΕΑ νιώθουν ότι υποστηρίζονται και ενδυναμώνονται όταν μπορούν και παίρνουν οι ίδιοι αποφάσεις σχετικά με θέματα που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Αυτές οι πληροφορίες αν και περιορισμένες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες για τον καλύτερο σχεδιασμό και υλοποίηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και γενικότερα της προώθησης της ιδέας για συμμετοχή των παιδιών με ΕΕΑ σε φυσικές δραστηριότητες.

Στάσεις των μαθητών για την ισότιμη συνεκπαίδευση στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Η απουσία ερευνητικών δεδομένων για τις στάσεις των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τη συνεκπαίδευση δεν συναντάται στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη όπου υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία. Στην έρευνα των Townsend και Hassall (2007), διερευνήθηκαν οι στάσεις των μαθητών της Νέας Ζηλανδίας για τη συνεκπαίδευση στη φυσική αγωγή και το κατά πόσο αυτές μεταβάλλονται με βάση την ηλικία και το φύλο. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών έχει θετικές στάσεις σε σχέση με τη συνεκπαίδευση, γεγονός που κρίνεται πολύ σημαντικό από τους ερευνητές για δύο λόγους. Πρώτον, διότι κάποιες έρευνες δείχνουν την έλλειψη κοινωνικής αποδοχής προς αυτή την κατεύθυνση, λόγω των χαμηλών κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΕΑ ή λόγω των ψυχολογικών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Δεύτερον, μια τέτοια θετική στάση δίνει τη δυνατότητα στους διαχειριστές της συνεκπαίδευσης να την προωθήσουν πιο ενεργητικά. Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι οι στάσεις των μαθητών αλλάζουν με το πέρασμα της ηλικίας, με τους μικρότερους μαθητές (δημοτικό) να είναι πιο θετικοί στην συνεκπαίδευση από ότι οι μεγαλύτεροι (γυμνάσιο- λύκειο). Οι ερευνητές αποδίδουν αυτή την αλλαγή στο γεγονός ότι οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές έχουν λιγότερες εμπειρίες στιγματισμού και κοινωνικών συγκρίσεων από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά.

Οι πιο αρνητικές στάσεις των αγοριών από εκείνες των κοριτσιών αποδόθηκαν στην ανταγωνιστική φύση των αγοριών.

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση υιοθετήθηκε από την έρευνα των Chen, Lau και Mei (2006), οι οποίοι μελέτησαν τις απόψεις των φοιτητών της γυμναστικής ακαδημίας για την συνεκπαίδευση στις πόλεις Hong Kong και Taiwan. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι οι φοιτητές και στις δύο πόλεις σε θεωρητικό επίπεδο τουλάχιστον στήριζαν την ιδέα της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο πολλοί εξέφραζαν σοβαρές ανησυχίες για το αν θα μπορούσε να εφαρμοστεί πρακτικά, διότι θεωρούσαν ότι ήταν ωραία σαν φιλοσοφία ζωής και όχι ως πρακτική. Δεν θεωρούσαν ότι είχαν αρκετή εκπαίδευση να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου εγχειρήματος και γι' αυτό το λόγο δεν πίστευαν στις ικανότητές τους. Γενικά, οι φοιτητές της Taiwan ήταν πιο θετικοί από αυτούς του Hong Kong. Πολύ σημαντικό είναι ότι οι φοιτητές και των δύο πόλεων πίστευαν ότι τα παιδιά με σοβαρές αναπηρίες θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία, διότι θεωρούν μη ρεαλιστική την προσδοκία οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να χειριστούν αυτού του είδους τις αναπηρίες οι οποίες συνεπάγονται μεγάλο βαθμό δυσκολίας χειρισμού.

Παραολυμπιακή ημέρα στο σχολείο

Η παραολυμπιακή ημέρα στο σχολείο είναι ένα καινοτόμο πρόγραμμα που έχει ως στόχο την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με την αναπηρία κάθε είδους. Το πρόγραμμα αυτό συμβάλλει στην ενημέρωση των μαθητών ηλικίας 6-15 ετών για την αναπηρία αλλά και για το παραολυμπιακό κίνημα. Η Κεσσανοπούλου (2009), μελέτησε την επίδραση της παραολυμπιακής ημέρας στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από τους μαθητές χωρίς αναπηρία ως προς την ένταξη των παιδιών με οπτικές διαταραχές σε φυσικές δραστηριότητες. Τα ευρήματα της έρευνάς της έδειξαν ότι πράγματι διαμορφώθηκαν θετικότερες στάσεις για την ένταξη των παιδιών με οπτικές διαταραχές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα κορίτσια έτειναν να έχουν θετικότερες στάσεις από ότι τα αγόρια. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια, είτε της πειραματικής ομάδας, είτε της ομάδας ελέγχου είχαν θετικότερες στάσεις για την ένταξη παιδιών με προβλήματα όρασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Μάλιστα, φάνηκε ότι η ύπαρξη παιχνιδιού και ψυχαγωγίας μέσα από τις δραστηριότητες συνέβαλλε περισσότερο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων παρά το στοιχείο του ανταγωνισμού. Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συνολικές στάσεις των μαθητών κυμαίνονταν από μάλλον θετικές ως θετικές. Τον ίδιο σκοπό

είχε η έρευνα των Van Biesen, Busciglio και Vanlandewijck (2012), οι οποίοι έδωσαν περισσότερο έμφαση στην επίδραση δύο παραγόντων: α. των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου με την αναπηρία και β. στην ανταγωνιστική φύση του ατόμου. Οι ερευνητικές τους υποθέσεις στηρίχθηκαν στη θεωρία της επαφής (Contact theory) σύμφωνα με την οποία οι συχνές, ικανοποιητικές και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις με άτομα με αναπηρία θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων προς αυτή. Το δείγμα της έρευνας ήταν τρία διαφορετικά σχολεία του Βελγίου, όπου εφαρμόστηκε η παραολυμπιακή ημέρα στο σχολείο σε παιδιά ηλικίας 8-13 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν μια ασυνέπεια, καθώς δύο από τα τρία σχολεία εμφάνισαν θετικότερες στάσεις αλλά όχι το τρίτο. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτή την ασυνέπεια στο γεγονός ότι το σχολείο με την εκδήλωση λιγότερο θετικών στάσεων ήταν ουσιαστικά η πρώτη χρονιά που εφάρμοσε το πρόγραμμα, όλη η προσπάθεια δεν ήταν καλά δομημένη και το τμήμα ήταν πολυπληθές γεγονός που δεν βοήθησε στην αλλαγή της στάσης. Όπως και σε προηγούμενες έρευνες βρέθηκε ότι τα κορίτσια είχαν θετικότερες στάσεις από τα αγόρια. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που είχαν ανταγωνιστική προσωπικότητα έτειναν να είναι αρνητικά στη συνεκπαίδευση, διότι πίστευαν ότι τα παιδιά με ΕΕΑ θα καθυστερούν ή θα “χαλάνε” τις δραστηριότητες.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέρος του μαθητικού πληθυσμού έχει θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση. Όμως, παράλληλα υπάρχουν αρκετές επιφυλάξεις για το αν μπορεί να γίνει πραγματικότητα γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους: ελλιπής ενημέρωση και προετοιμασία όλων των ενδιαφερόμενων φορέων (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί) αλλά και οργανωμένης προσπάθειας από τους φορείς υλοποίησης για την αποτελεσματική εφαρμογή της (υπουργεία, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, κτλ). Ένα ελπιδοφόρο μήνυμα είναι ότι προσπάθειες, όπως η παραολυμπιακή ημέρα στο σχολείο είναι αποτελεσματικές στη διαμόρφωση θετικών στάσεων για την υλοποίηση του εγχειρήματος της ισότιμης συνεκπαίδευσης.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η ανάγκη για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας πηγάζει από τη διαπίστωση ότι είναι πολύ περιορισμένος ο όγκος των μελετών που εξετάζει τις στάσεις, τις προθέσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών με ΕΕΑ σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, από τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί μέχρι στιγμής, οι περισσότερες επικεντρώνονται στις απόψεις των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με την ισότιμη συνεκπαίδευση και κάποιες διερευνούν τις στάσεις των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, αναφορικά στην εφαρμογή της ισότιμης συνεκπαίδευσης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Coates & Vickerman, 2008). Επιπρόσθετα, μία ακόμη διάσταση που προσδίδει σπουδαιότητα σε αυτή την έρευνα είναι η σύγκριση των στάσεων, προθέσεων και συμπεριφορών μεταξύ μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ.

Συμμετέχοντες

Τα άτομα που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ήταν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΕΕΑ. Η ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ προέρχονταν, από σχολική μονάδα ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) της Τεχνολογικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) του νομού Αχαΐας και από τμήματα ένταξης (ΤΕ) των σχολικών μονάδων του νομού Θεσσαλονίκης. Το δείγμα του μαθητικού πληθυσμού χωρίς ΕΕΑ προέρχονταν από το νομό Θεσσαλονίκης. Αναφορικά στην ομάδα των μαθητών με ΕΕΑ που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ, αυτή απαρτιζόταν από μαθητές που είχαν διαγνωστεί με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες (π.χ. παραβατική συμπεριφορά) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο συγκεκριμένο δείγμα μαθητών ΕΕΑ δεν περιλαμβάνονταν παιδιά με νοητική υστέρηση, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) ή σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούσαν στα ΤΕ είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.

Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ήταν 277 μαθητές ($n=277$) εκ των οποίων 201 μαθητές ($n_a=106$ και $n_k=96$) ήταν χωρίς ΕΕΑ και φοιτούσαν σε γενικά σχολεία,

59 μαθητές ($n_a=32$ και $n_k=27$) φοιτούσαν σε ΣΜΕΑ και 17 μαθητές ($n_a=12$ και $n_k=5$) παρακολουθούσαν σε τμήματα ένταξης γενικών σχολείων. Από το σύνολο του δείγματος τα αγόρια ήταν 150 (54%) και τα κορίτσια 127 (46%). Οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά στη συγκεκριμένη έρευνα και αφού είχε αποκτηθεί άδεια από τους διευθυντές των σχολείων και έγγραφη άδεια από τους γονείς των μαθητών. Η ηλικία των μαθητών κυμαίνονταν από 13 έως 28 ετών.

Ερευνητική διαδικασία

Πριν την έναρξη της διανομής των ερωτηματολογίων, ενημερώθηκαν και έδωσαν την έγκρισή τους για την παρούσα έρευνα οι Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις των νομών Αχαΐας και Δυτικής Θεσσαλονίκης μέσω των διευθυντών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων.

Για τον πιλοτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου των «Στάσεων, Προθέσεων και Συμπεριφορών ως προς τη φυσική δραστηριότητα», και προκειμένου να διαπιστωθούν αδυναμίες ή δυσνόητα σημεία, δόθηκαν 6 ερωτηματολόγια σε μαθητές που φοιτούσαν σε ΣΜΕΑ ($n_a=3$ και $n_k=3$). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι κατάλληλες τροποποιήσεις ώστε να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο αυτών των μαθητών, για να μπορούν να το συμπληρώσουν χωρίς να υπάρχει η ανάγκη για περαιτέρω προφορικές επεξηγήσεις, με στόχο τη μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας καθώς και την αποφυγή πιθανών καθυστερήσεων. Η πιο αξιόλογη τροποποίηση ήταν η μετατροπή της 7βάθμιας κλίμακας σε 5βάθμια. Σε δεύτερη φάση, δέκα ημέρες αργότερα, η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων επαναλήφθηκε επιτυχώς αφού δεν εντοπίστηκε κανένα σημείο όπου απαιτούσε περαιτέρω διευκρινίσεις, επιτρέποντας την έναρξη της συμπλήρωσής του από όλο το μαθητικό πληθυσμό που είχε επιλεγεί ως δείγμα.

Στη φάση της υλοποίησης της έρευνας μοιράστηκαν και συγκεντρώθηκαν 277 ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση σε μαθητές με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής και σε μαθητές που φοιτούσαν σε ΤΕ των γενικών σχολείων, καθώς και σε μαθητές που δεν παρουσίαζαν ΕΕΑ σύμφωνα με τα αρχεία των σχολείων. Από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν συγκεντρώθηκαν οι πληροφορίες από τους μαθητές σχετικά με το βαθμό συμμετοχής, τις στάσεις και τις προθέσεις τους σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα.

Περιγραφή ερευνητικών οργάνων

Η υλοποίηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών που προήλθαν από την χορήγηση των κάτωθι ερωτηματολογίων:

(α) της «Θεωρίας Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» του Ajzen (1988), το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του από τον Θεοδωράκη (1994). Το ερωτηματολόγιο «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» αποτελούνταν από 23 ερωτήσεις, οι οποίες δημιουργούσαν 5 παραμέτρους. Η αξιολόγηση έγινε μέσα από μια 5-βάθμια κλίμακα Likert, η οποία διακυμαίνεται από το «καθόλου» έως το «πάρα πολύ». Αναλυτικότερα:

1. οι πέντε πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (1-5) αξιολογούν τα στάσεις των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα («Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά κατά τους επόμενους 12 μήνες, είναι:...»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής «καλό – κακό», «υγιεινό – ανθυγιεινό», «εύκολο – δύσκολο», «χρήσιμο – άχρηστο», «δυσάρεστο – ευχάριστο».

2. οι ερωτήσεις από 6-8 αξιολογούν τις προθέσεις των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ να συμμετάσχουν σε φυσικές δραστηριότητες. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής «πιθανό- απίθανο», «ναι- όχι», «διαφωνώ- συμφωνώ».

3. οι ερωτήσεις 9-12 εκτιμούν την αυτό-ταυτότητα των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ, όπου οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής «πιθανό- απίθανο», «πάρα πολύ σίγουρο- καθόλου σίγουρο», «διαφωνώ- συμφωνώ».

4. οι ερωτήσεις 13- 15 αξιολογούσαν τα κοινωνικά πρότυπα των μαθητών, όπου οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα και ζεύγη επιθέτων της μορφής «πολύ βασικό- καθόλου βασικό», «πάρα πολύ- καθόλου», «διαφωνώ- συμφωνώ».

5. τέλος, οι ερωτήσεις 16- 23 αξιολογούν τη δύναμη των στάσεων, αξιοποιώντας μια 5-βάθμια κλίμακα που κυμαίνεται από «συμφωνώ πολύ-διαφωνώ πολύ» και «πάρα πολύ-καθόλου». Η καλύτερη τιμή ήταν το «1» που αντιστοιχούσε στην πιο θετική προσέγγιση πχ. ναι, πάρα πολύ, συμφωνώ, απόλυτα βασικό, πολύ πιθανό.

(β) «Διεθνές Ερωτηματολόγιο Φυσικής Δραστηριότητας» (Global Physical Activity Questionnaire) των Craig και συν. (2003), το οποίο αξιολογεί τη συχνότητα και τη διάρκεια της φυσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετέχει ένα άτομο την

εβδομάδα. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του έχει αξιολογηθεί για τον ελληνικό πληθυσμό (Μακαβέλου, Μιχαλοπούλου, Αγγελούσης, Κουρτέσης & Ζέτου, 2005; Τσιριγκάκης, Μιχαλοπούλου, Αγγελούσης & Φατούρος, 2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι σχεδιασμένο για χρήση από άτομα ηλικίας 15-69 ετών (Craig et al., 2003). Αναλυτικότερα αξιολογούνται πέντε θεματικές ενότητες: (1) η συχνότητα και η ένταση της φυσικής δραστηριότητας, (2) η μετακίνηση, (3) η εργασία στο σπίτι, (4) η αναψυχή και η άσκηση και (5) η καθιστική ζωή. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο, αξιολογείται η υποκειμενική αίσθηση της έντασης της φυσικής δραστηριότητας Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία από τα πέντε μέρη του. Στα δύο καταγράφηκε η συχνότητα (λεπτά/ημέρα και ημέρες/ εβδομάδα) και η ένταση της φυσικής δραστηριότητας (έντονη, μέτρια και υψηλή ένταση) που σχετίζεται με την μετακίνηση, την αναψυχή και την άσκηση (π.χ. Συμμετέχω σε ήπια άσκηση στον ελεύθερο χρόνο μου για τουλάχιστον 10 λεπτά, 'x' φορές την εβδομάδα, και διαθέτω 'y' λεπτά την ημέρα για να κάνω αθλήματα ήπιας έντασης). Το συνολικό σκορ που προέκυψε από τα λεπτά της ημέρας X τις ημέρες της εβδομάδας που έκανε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα X το συντελεστή που δίνουν οι εμπνευστές του τεστ ανάλογα με την ένταση της δραστηριότητας προέκυψε η ενεργειακή δαπάνη την εβδομάδα σε MET. Οι τιμές για τη συχνότητα κυμαίνονταν από 0-7 ημέρες την εβδομάδα, με καλύτερη το «7» και από 0-150 λεπτά την ημέρα, με καλύτερη το «150» Στο τρίτο καταγράφεται ο χρόνος που αφιερώνει το άτομο σε καθιστικές δραστηριότητες, χωρίς να συμπεριλαμβάνεται σε αυτόν ο χρόνος που διατίθεται για τον ύπνο. Οι τιμές για την καθιστική συμπεριφορά κυμάνθηκαν από 6-15 ώρες την ημέρα, με καλύτερη τιμή το «6».

(γ) της «Σωματικής Αυτοπεριγραφής» (Physical Self-Description Questionnaire (Marsh et al, 1994), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του οποίου έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες και έχει γίνει προσαρμογή του σε ελληνικό πληθυσμό (Tsorbatzoudis, 2005). Από το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα της «Εμφάνισης». Αυτή αποτελούνταν από έξι ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούνταν με 6-βάθμια κλίμακα Likert, από το «Λάθος» έως το «Σωστό». Η συγκεκριμένη κλίμακα αφορά το πόσο ελκυστικό αντιλαμβάνεται το άτομο ότι είναι το σώμα του και της αξίας που δίνεται στην ελκυστικότητα του σώματος από τους άλλους (π.χ. “Έχω καλή εξωτερική εμφάνιση”). Η καλύτερη τιμή για την 1^η, 2^η, 3^η και 5^η πρόταση ήταν το «Σωστό» που βαθμολογήθηκε με «6» ενώ για την 4^η και την 6^η ήταν το «Λάθος» που βαθμολογήθηκε με «6».

Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν όλοι οι μαθητές ζητούσε πληροφορίες: α. για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, βάρος και ύψος και β. εάν ήταν καπνιστής. Τέλος, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι στα ερευνητικά εργαλεία που χορηγήθηκαν υπήρξε η προσθήκη μιας προσωπικής ερώτησης σχετικά με το είδος της φυσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές κατά τον ελεύθερό τους χρόνο, καθώς αυτό κρίθηκε ότι θα προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες στην παρούσα έρευνα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων συνεργάστηκαν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής καθώς και εκπαιδευτικοί που ανήκαν στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Κατά την πιλοτική μελέτη η ψυχολόγος του ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής έδωσε προφορικές διευκρινίσεις, γεγονός που οδήγησε στην απλούστευση της δομής των απαντήσεων του ερωτηματολογίου. Στη δεύτερη και τελική φάση δεν παρουσιάστηκε πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, αμέσως μετά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, οι μαθητές μόνοι τους συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε χρονικό διάστημα 10 λεπτών. Αμέσως μετά οι υπεύθυνοι καθηγητές τα συγκέντρωσαν και τα παρέδωσαν στην ερευνήτρια για την επεξεργασία των δεδομένων. Συνολικά η διαδικασία διήρκησε δύο εβδομάδες και διεξήχθη κατά την τελευταία βδομάδα του Νοεμβρίου και την πρώτη του Δεκεμβρίου.

Στατιστική ανάλυση

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των στοιχείων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας (alpha reliability). Η παρουσίαση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι και σταθερή απόκλιση). Ελέγχθηκε η κανονική κατανομή των δεδομένων (Kolmogorov-Smirnov). Πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι:

α. το Kruskal Wallis test, για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ των διαμέσων των βαθμολογιών των τριών ομάδων των μαθητών.

β. έλεγχος Mann Whitney U, στις διαμέσους των παραμέτρων που εντοπίστηκαν διαφορές από το Kruskal Wallis test, ανά ζεύγη των τριών ομάδων, για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων ομάδων υπήρξε η διαφορά.

γ. έλεγχος Mann Whitney U μεταξύ των ατόμων διαφορετικού φύλου για την κάθε ομάδα των μαθητών.

δ. το Kruskal Wallis test για τον έλεγχο των διαφορών των διαμέσων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής ηλικίας για την κάθε ομάδα.

ε. ανάλυση συχνοτήτων (descriptives frequencies) για τον έλεγχο της συμπεριφοράς ως προς τη φυσική δραστηριότητα των μαθητών της κάθε ομάδας.

στ. για τη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η συσχέτιση Pearson.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε $p < 0,05$.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση του ερευνητικού έργου. Αναφέρονται οι στάσεις και προθέσεις των συμμετεχόντων ως προς τη φυσική δραστηριότητα και τους παράγοντες από τους οποίους αυτές επηρεάζονται, η συμπεριφορά ως προς τη φυσική δραστηριότητα και το επίπεδο αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνισή τους.

Πίνακας 1. Στοιχεία του δείγματος.

ΟΜ/ ΔΑ	ΗΛ/Α ΦΥΛΟ	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	26 -	ΣΥ Ν /ΛΟ 28
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	A	20	17	21	18	18	12								15,31 ± 1,6
	K	14	15	16	10	26	14								15,64 ± 1,7
	ΣΥΝ	34	32	37	28	44	26								15,47 ± 1,7
ΣΜΕΑ	A	2	5	4	9	3	3	4			1		1		16,4± 2,4
	K	4		2	5	4		2	1	1	2	3	1	2	18,5± 4,2
	ΣΥΝ	6	5	6	14	7	3	6	1	1	3	3	2	2	17,4± 3,4
ΤΕ	Λ	2	2	3	1	2	2								15,42 ± 1,8
	K		1		3		1								16,0± 1,4
	ΣΥΝ	2	3	3	4	2	3								15,6± 1,7

Στον πίνακα 1 φαίνονται αναλυτικά τα στοιχεία του δείγματος ως προς την ηλικία και το φύλο. Συνολικά 277 μαθητές έλαβαν μέρος στην έρευνα, από τους οποίους τα 150 ήταν αγόρια και τα 127 κορίτσια. Το σύνολο του μαθητικού

πληθυσμού κατηγοριοποιήθηκε στους μαθητές χωρίς ΕΕΑ ($n_a=106$ και $n_k=96$), σε αυτούς που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ ($n_a=32$ και $n_k=27$), και σε αυτούς που παρακολουθούσαν ΤΕ ($n_a=12$ και $n_k=5$).

Από τον πίνακα 1 εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι ηλικίες κάποιων από τους μαθητές που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ ξεπερνούσαν το δέκατο όγδοο έτος και έφταναν μέχρι το εικοστό όγδοο. Ενώ οι ηλικίες των υπόλοιπων δύο κατηγοριών που συμμετείχαν στην έρευνα κυμαίνονταν από 13 – 18 έτη.

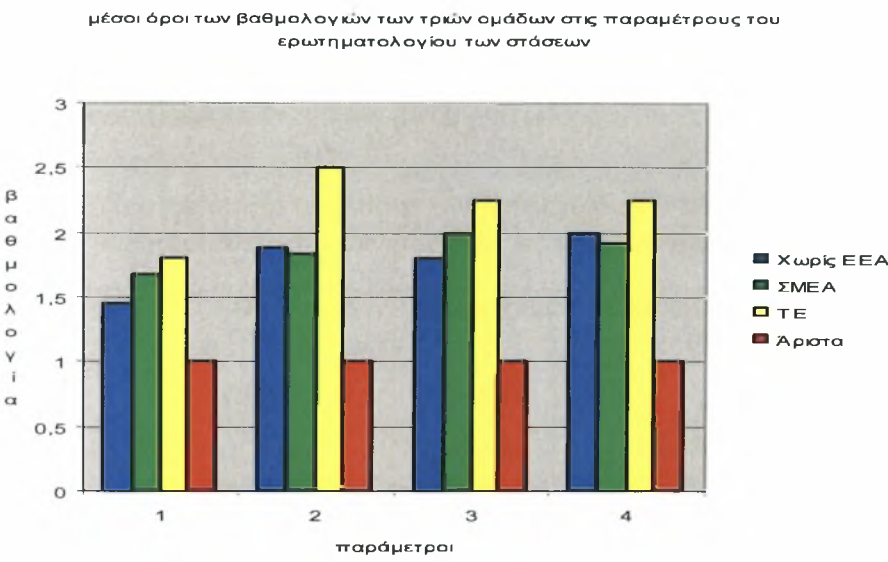
Στάσεις και αυτοαντίληψη

Πραγματοποιήθηκε υπολογισμός νέων μεταβλητών (Compute) από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των στάσεων και της αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνισή τους. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας άλφα (alpha reliability), για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεών του. Η αξιοπιστία άλφα των παραμέτρων του ερωτηματολογίου στάσεων κρίθηκε μέτρια εκτός από την παράμετρο «κοινωνικά πρότυπα» που ήταν πολύ χαμηλή. Για το λόγο αυτό δε συμπεριλήφθηκε στις αναλύσεις (Πίνακας 2). Η αξιοπιστία των έξι ερωτήσεων της παραμέτρου της αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνιση ήταν .51. Με τον αποκλεισμό της ερώτησης 4 η αξιοπιστία των υπόλοιπων 5 ήταν .65. Στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι πέντε ερωτήσεις.

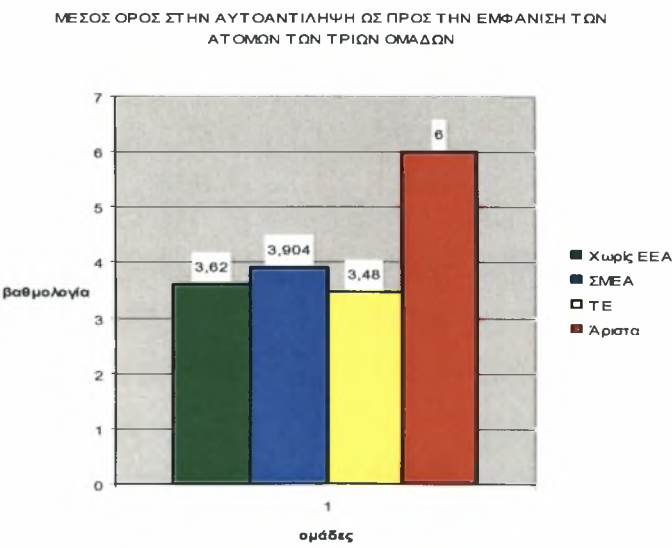
Πίνακας 2. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των τριών ομάδων.

	N	Στάση	Πρόθεση	Αυτοταυ τότητα	Δύναμη στάσεων	Αυτοαντί ληψη
Cronbach's a		.65	.73	.78	.73	.65
Χωρίς ΕΕΑ	201	1,46 ±0,48	1,89±0,74	1,80±0,77	1,99±0,65	3,61±0,42
ΣΜΕΑ	59	1,67±0,53	1,84±0,59	2,00±0,63	1,91±0,46	3,90±0,41
ΤΕ	17	1,80±0,50	2,51±0,70	2,25±0,73	2,49±0,81	3,48±0,56

Από τη μελέτη των μέσων όρων των τριών ομάδων, όλων των παραμέτρων του ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε ότι ήταν ικανοποιητικοί εκτός από της ομάδας των ατόμων των ΤΕ που κυμάνθηκαν στο μέσο όρο (Πίνακας 2). Η ομάδα των μαθητών αυτών είχαν τις μεγαλύτερες (αρνητικές) βαθμολογίες. Περισσότερο θετική στάση και υψηλότερη αυτοταυτότητα είχαν οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Αντίθετα περισσότερο θετική πρόθεση και δύναμη στάσεων είχαν οι μαθητές των ΣΜΕΑ (Σχήμα 1). Όσον αφορά το επίπεδο αυτοαντίληψης το πιο χαμηλό αντιστοιχούσε στους μαθητές των ΤΕ (μικρότερη) (Σχήμα 2).



Σχήμα 1. Μέσοι όροι στις βαθμολογίες των παραμέτρων του ερωτηματολογίου των στάσεων των τριών ομάδων.



Σχήμα 2 . Το επίπεδο αυτοαντίληψης ως προς την εμφάνιση των συμμετεχόντων.

Από τον έλεγχο της κανονικής κατανομής (Kolmogorov-Smirnov) των βαθμολογιών διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal-Wallis H. Διαπιστώθηκε ότι οι διάμεσοι των τιμών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών των τριών ομάδων (μαθητές χωρίς ΕΕΑ- με ΕΕΑ που φοιτούσαν στα ΤΕ και αυτών στις ΣΜΕΑ) διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα βρέθηκε:

- α. στη στάση: $\chi^2=14,658$, $df=2$, $p=0.001$
- β. στην πρόθεση: $\chi^2=10,972$, $df=2$, $p=0.004$
- γ. στην αυτοταυτότητα: $\chi^2=9,545$, $df=2$, $p=0.008$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $\chi^2=6,864$, $df=2$, $p=0.032$
- ε. στην αυτοαντίληψη: $\chi^2=20,469$, $df=2$, $p=0.000$

Πίνακας 3. Αποτελέσματα ανάλυσης του Kruskal Wallis test στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών ως προς την ομάδα.

Παράμετροι	Ομάδα	Mean Rank	Chi-Square	df	Asymp. Sig
Στάση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	128,18	14,658	2	,001
	ΤΕ	183,41			
	ΣΜΕΑ	163,06			
Πρόθεση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	135,32	10,972	2	,004
	ΤΕ	200,32			
	ΣΜΕΑ	133,87			
Αυτοταυτότητα	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	130,68	9,545	2	,008
	ΤΕ	181,62			
	ΣΜΕΑ	155,08			
Δύναμη στάσεων	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	136,83	6,864	2	,032
	ΤΕ	187,68			
	ΣΜΕΑ	132,36			
Αυτοαντίληψη	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	128,80	20,469	2	,000
	ΤΕ	116,94			
	ΣΜΕΑ	180,12			

Όπου εμφανίστηκαν, από την ανάλυση Kruskal Willis test στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι όποιες επιμέρους διαφορές ανά δύο εκ των τριών ομάδων μελετήθηκαν με το κριτήριο Mann Whitney U. Για να επιτευχθεί αυτό έγινε προσαρμογή Bonferroni, δηλαδή το αρχικά ορισμένο επίπεδο σημαντικότητας ($p=0,05$) διαιρέθηκε από τον αριθμό των συγκρίσεων που διεξήχθησαν (3). Το αποτέλεσμα ήταν ένα επίπεδο σημαντικότητας $p=0,017$. Οι συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν: α. χωρίς ΕΕΑ - ΤΕ, β. χωρίς ΕΕΑ - ΣΜΕΑ, και γ. ΤΕ – ΣΜΕΑ.

Στον πίνακα 4 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους των ομάδων των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών που φοιτούσαν στα ΤΕ.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών στα ΤΕ.

Παράμε- τροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann- Whitney U	Z	Sig(2- tailed)
Στάση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,46	,48	106,16	21338,00	1037,00	- 2,74	0,006
	ΤΕ	17	1,80	,50	149,00	2533,00			
Πρόθεση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,90	,74	105,61	21228,00	927,00	- 3,18	0,001
	ΤΕ	17	2,51	,70	155,47	2643,00			
Αυτό/τητα	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,80	,77	106,51	21408,50	1107,50	- 2,44	0,015
	ΤΕ	17	2,25	,73	144,85	2462,50			
Δύναμη στάσεων	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,99	,65	106,35	21376,50	1075,50	- 2,54	0,011
	ΤΕ	17	2,49	,81	146,74	2494,50			
Αυτο/ψη	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	3,62	,42	110,30	22170,50	1547,50	- ,652	,514
	ΤΕ	17	3,48	,56	100,03	1700,50			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney σε όλες τις παραμέτρους του ερωτηματολογίου, διαπίστωσε ότι οι μαθητές των ΤΕ δεν είχαν τόσο θετική στάση, πρόθεση, αυτό-ταυτότητα και δύναμη στάσεων όσο οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ και με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους (Πίνακας 4) σε όλες τις παραμέτρους εκτός από την αυτοαντίληψη.. Συγκεκριμένα, βρέθηκε:

- α. στη στάση: U=1037,00, N1 = 201 N2=17 δίπλευρη p=0,006
- β. στην πρόθεση: U=927,00, N1 = 201 N2=17 δίπλευρη p=0,001
- γ. στην αυτό-ταυτότητα: U=1107,50, N1 = 201 N2=17 δίπλευρη p=0,015
- δ. στη δύναμη στάσεων: U=1075,50, N1 = 201 N2=17 δίπλευρη p=0,011
- ε. στην αυτοαντίληψη: U=1547,50, N1= 201 N2=17 δίπλευρη p=0,514

Στον πίνακα 5 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των ομάδων των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ

Πίνακας 5 . Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αυτών στις ΣΜΕΑ.

Παράμετροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig(2-tailed)
Στάση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,46	,48	123,02	24727,50	4426,50	-	0,003
	ΣΜΕΑ	59	1,67	,53	155,97	9202,50		3,01	
Πρόθεση	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,89	,74	130,71	26272,00	5888,00	-	0,934
	ΣΜΕΑ	59	1,84	,59	129,80	7658,00		0,08	
Αυτο/τητα	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,80	,77	125,17	25158,50	4857,50	-	0,033
	ΣΜΕΑ	59	2,00	,63	148,67	8771,50		2,13	
Δύναμη στάσεων	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	1,99	,65	131,48	26428,00	5732,00	-	0,697
	ΣΜΕΑ	59	1,91	,46	127,15	7502,00		0,39	
Αυτο/ψη	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	201	3,62	,42	119,50	24018,50	3717,50	-	0,000
	ΣΜΕΑ	59	3,90	,41	167,99	9911,50		4,39	

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney, διαπίστωσε ότι οι μαθητές των ΣΜΕΑ δεν είχαν τόσο θετική στάση και αυτό-ταυτότητα σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ, ενώ αυτοί αντίστοιχα δεν είχαν τόσο θετική πρόθεση και δύναμη στάσεων σε σύγκριση με τους μαθητές των ΣΜΕΑ. Ωστόσο, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Πίνακας 5) στην πρόθεση και στη δύναμη στάσεων ενώ σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη στάση και στην αυτό-ταυτότητα, με υπεροχή (χαμηλότερη βαθμολογία) των μαθητών χωρίς ΕΕΑ. Αντίθετα στην αυτοαντίληψη υπερείχαν σημαντικά οι μαθητές των ΣΜΕΑ. Συγκεκριμένα, βρέθηκε:

- α. στη στάση: $U=4426,50$, $N1 = 201$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,003$
- β. στην πρόθεση: $U=5888,00$, $N1 = 201$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,93$
- γ. στην αυτο-ταυτότητα: $U=4857,50$, $N1 = 201$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,033$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $U=5732,00$, $N1 = 201$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,697$
- ε. στην αυτοαντίληψη : $U=3717,50$, $N1 = 201$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,000$

Στον πίνακα 6 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των ομάδων των μαθητών που φοιτούσαν στα ΤΕ και στις ΣΜΕΑ.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου μεταξύ των μαθητών των ΤΕ και ΣΜΕΑ.

Παρά/τροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig(2-tailed)
Στάση	ΤΕ	17	1,80	,50	43,41	738,00	418,00	-	0,293
	ΣΜΕΑ	59	1,67	,53	37,08	2188,00		1,05	
Πρόθεση	ΤΕ	17	2,51	,70	53,85	915,50	240,50	-	0,001
	ΣΜΕΑ	59	1,84	,60	34,08	2010,50		3,30	
Αυτο/τητα	ΤΕ	17	2,25	,73	45,76	778,00	378,00	-	0,121
	ΣΜΕΑ	59	2,00	,63	36,41	2148,00		1,55	
Δύναμη στάσεων	ΤΕ	17	2,49	,81	49,94	849,00	307,00	-	0,015
	ΣΜΕΑ	59	1,91	,46	35,20	2077,00		2,44	
Αυτο/ψη	ΤΕ	17	3,48	,56	25,91	440,50	287,50	-	0,007
	ΣΜΕΑ	59	3,90	,41	42,13	2485,50		2,68.	

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney, διαπίστωσε ότι οι μαθητές των ΤΕ δεν είχαν τόσο θετική στάση, πρόθεση, αυτό-ταυτότητα, δύναμη στάσεων και αυτοαντίληψη σε σύγκριση με τους μαθητές των ΣΜΕΑ. Ωστόσο, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Πίνακας 6) στη στάση, στην αυτό-ταυτότητα και στη δύναμη στάσεων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε:

- α. στη στάση: $U=418,00$, $N1 = 17$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,29$
- β. στην πρόθεση: $U=240,50$, $N1 = 17$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,001$
- γ. στην αυτό-ταυτότητα: $U=378,00$, $N1 = 17$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,12$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $U=307,00$, $N1 = 17$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,02$
- ε. στην αυτοαντίληψη : $U=287,50$, $N1 = 17$ $N2=59$ δίπλευρη $p=0,007$

Στον πίνακα 7 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους των μαθητών χωρίς ΕΕΑ ως προς το φύλο.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.

Παρά/τροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig (2-tailed)
Στάση	Αγόρι	106	1,40	,41	95,17	10088,50	4417,500	-1,53	0,125
	Κορίτσι	95	1,53	,54	107,50	10212,50			
Πρόθεση	Αγόρι	106	1,78	,71	92,60	9816,00	4145,00	-2,20	0,028
	Κορίτσι	95	2,01	,75	110,37	10485,00			
Αυτο/τητα	Αγόρι	106	1,81	,76	100,91	10696,00	5025,00	-,025	0,980
	Κορίτσι	95	1,79	,77	101,11	9605,00			
Δύναμη στάσεων	Αγόρι	106	1,85	,66	86,02	9118,50	3447,50	-3,87	0,000
	Κορίτσι	95	2,15	,59	117,71	11182,50			
Αυτό/ψη	Αγόρι	106	3,66	,41	108,19	11468,50	4272,500	-1,88	0,061
	Κορίτσι	95	3,57	,43	92,97	8832,50			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney, διαπίστωσε ότι από τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα αγόρια είχαν πιο θετική στάση, πρόθεση, δύναμη στάσεων και αυτοαντίληψη συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία φάνηκε να έχουν

πιο θετική αυτό-ταυτότητα. Ωστόσο, η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην πρόθεση και στη δύναμη στάσεων (Πίνακας 7). Συγκεκριμένα, βρέθηκε:

- α. στη στάση: $U=4417,500$, $N1 = 106$ $N2=95$ δίπλευρη $p=0,125$
- β. στην πρόθεση: $U=4145,00$, $N1 = 106$ $N2=95$ δίπλευρη $p=0,028$
- γ. στην αυτό-ταυτότητα: $U=5025,00$, $N1 = 106$ $N2=95$ δίπλευρη $p=0,980$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $U=3447,50$, $N1 = 106$ $N2=95$ δίπλευρη $p=0,000$
- ε. στην αυτοαντίληψη: $U=4272,50$, $N1 = 106$ $N2=95$ δίπλευρη $p=0,061$

Στον πίνακα 8 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ ως προς το φύλο.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών των ΤΕ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.

Παρά/τροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean	Sum of	Mann-	Z	Sig (2-
					Rank	Ranks	Whitney U		tailed)
Στάση	Αγόρι	12	1,65	,51	7,42	89,00	11,00	-2,03	0,048
	Κορίτσι	5	2,16	,21	12,80	64,00			
Πρόθεση	Αγόρι	12	2,44	,80	8,25	99,00	21,00	-0,97	0,383
	Κορίτσι	5	2,67	,41	10,80	54,00			
Αυτο/τητα	Αγόρι	12	2,17	,71	8,42	101,00	23,00	-0,75	0,506
	Κορίτσι	5	2,45	,84	10,40	52,00			
Δύναμη στάσεων	Αγόρι	12	2,43	,80	8,63	103,50	25,50	-0,48	0,646
	Κορίτσι	5	2,65	,90	9,90	49,50			
Αυτό/ψη	Αγόρι	12	3,70	,390	11,00	132,00	6,000	-2,55	,011
	Κορίτσι	5	2,93	,547	4,20	21,00			

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney, διαπίστωσε ότι από τους μαθητές των ΤΕ τα αγόρια είχαν πιο θετική στάση, πρόθεση, αυτό-ταυτότητα, δύναμη στάσεων και αυτοαντίληψη συγκριτικά με τα κορίτσια. Ωστόσο, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική στην πρόθεση, στην αυτό-ταυτότητα και στη δύναμη στάσεων. Σημαντική διαφορά σημειώθηκε στη στάση και στην αυτοαντίληψη (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, βρέθηκε:

- α. στη στάση: $U=11,00$, $N1 = 12$ $N2=5$ δίπλευρη $p=0,048$

- β. στην πρόθεση: $U=21,00$, $N1 = 12$ $N2=5$ δίπλευρη $p=0,383$
- γ. στην αυτό-ταυτότητα: $U=23,00$, $N1 = 12$ $N2=5$ δίπλευρη $p=0,506$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $U=25,50$, $N1 = 12$ $N2=5$ δίπλευρη $p=0,646$
- ε. αυτοαντίληψη: $U=6,00$, $N1 = 12$ $N2=5$ δίπλευρη $p=0,011$

Στον πίνακα 9 φαίνονται οι μέσοι όροι και τα δεδομένα της ανάλυσης U των Mann- Whitney στις βαθμολογίες σε όλες τις παραμέτρους των μαθητών που φοιτούσαν σε ΣΜΕΑ ως προς το φύλο.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου ως προς το φύλο των μαθητών των ΣΜΕΑ και αποτελέσματα ελέγχου U των Mann- Whitney.

Παρά/τροι	Ομάδες	N	M.O	Σ.Α.	Mean	Sum of Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	Sig (2-tailed)
Στάση	Αγόρι	32	1,58	,55	26,59	851,00	323,00	-1,68	0,093	
	Κορίτσι	27	1,79	,48	34,04	919,00				
Πρόθεση	Αγόρι	32	1,75	,64	27,08	866,50	338,50	-1,44	0,149	
	Κορίτσι	27	1,94	,52	33,46	903,50				
Αυτο/τητα	Αγόρι	32	1,84	,57	25,38	812,00	284,00	-2,27	0,023	
	Κορίτσι	27	2,19	,65	35,48	958,00				
Δύναμη στάσεων	Αγόρι	32	1,87	,52	29,36	939,50	411,50	-0,31	0,753	
	Κορίτσι	27	1,95	,36	30,76	830,50				
Αυτό/ψη	Αγόρι	32	3,88	,430	29,00	928,00	400,000	-,491	0,623	
	Κορίτσι	27	3,93	,401	31,19	842,00				

Ο έλεγχος U των Mann-Whitney, διαπίστωσε ότι από τους μαθητές των ΣΜΕΑ τα αγόρια είχαν πιο θετική στάση, πρόθεση, αυτό-ταυτότητα και δύναμη στάσεων συγκριτικά με τα κορίτσια. Η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική στη στάση, στην πρόθεση, στη δύναμη στάσεων και στην αυτοαντίληψη (Πίνακας 9). Συγκεκριμένα βρέθηκε:

- α. στη στάση: $U=323,00$, $N1 = 32$ $N2=27$ δίπλευρη $p=0,093$
- β. στην πρόθεση: $U=338,50$, $N1 = 32$ $N2=27$ δίπλευρη $p=0,149$
- γ. στην αυτό-ταυτότητα: $U=284,00$, $N1 = 32$ $N2=27$ δίπλευρη $p=0,023$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $U=411,50$, $N1 = 32$ $N2=27$ δίπλευρη $p=0,753$

ε. αυτοαντίληψη : $U=40,00$, $N_1 = 32$ $N_2=27$ δίπλευρη $p=0,623$

Πίνακας 10. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.

Παράμετροι	Ηλικία	N	M.O	Σ.Α.	Mean Rank	Chi-Square	d f	As. Sig
Στάση	13	34	1,31	,36	84,24	8,821	5	0,116
	14	32	1,39	,49	90,88			
	15	37	1,50	,49	107,04			
	16	28	1,60	,54	117,38			
	17	44	1,56	,53	111,28			
	18	26	1,35	,38	91,75			
Πρόθεση	13	34	1,76	,68	92,04	4,945	5	0,423
	14	32	1,78	,78	91,97			
	15	37	1,86	,73	100,43			
	16	28	1,98	,81	106,55			
	17	44	2,08	,78	115,19			
	18	26	1,81	,60	94,63			
Αυτοτ/τητα	13	34	1,55	,58	84,59	6,894	5	0,229
	14	32	1,66	,66	92,61			
	15	37	1,92	,85	106,93			
	16	28	2,00	,86	113,48			
	17	44	1,96	,83	110,95			
	18	26	1,67	,69	94,06			
Δύναμη στάσεων	13	34	1,94	,59	97,99	5,677	5	0,339
	14	32	1,86	,57	89,50			
	15	37	1,89	,69	88,74			
	16	28	2,06	,62	108,71			
	17	44	2,14	,73	112,32			
	18	26	2,06	,60	109,08			
Αυτο/ψη	13	34	3,70	,36	110,87	7,337	5	0,197
	14	32	3,68	,47	109,66			
	15	37	3,65	,38	107,54			
	16	28	3,48	,45	82,04			
	17	44	3,63	,45	103,08			
	18	26	3,51	,38	85,04			

Από τον έλεγχο των δεδομένων με το Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα των μαθητών χωρίς ΕΕΑ προέκυψε ότι ως προς τις παραμέτρους της στάσης, της πρόθεσης και της αυτοταυτότητας η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στην ηλικία των 13 ετών και ως προς τη δύναμη στάσεων στα 14 έτη. Η πιο αρνητική τιμή

εμφανίστηκε στα 16 έτη ως προς τη στάση και την αυτό-ταυτότητα ενώ στα 17 έτη ως προς την πρόθεση και τη δύναμη στάσεων. Στην αυτοαντίληψη η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στις ομάδες των 13 και 14 χρόνων ενώ η χαμηλότερη στους 16 και 18 χρόνων (Πίνακας 10). Ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$) σε καμία από τις παραμέτρους. Συγκεκριμένα βρέθηκε:

- α. στη στάση: $\chi^2=8,821$, $df=5$, $p=0.116$
- β. στην πρόθεση: $\chi^2=4,945$, $df=5$, $p=0.423$
- γ. στην αυτοταυτότητα: $\chi^2=6,894$, $df=5$, $p=0.229$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $\chi^2=5,677$, $df=5$, $p=0.339$
- ε. στην αυτοαντίληψη: $\chi^2=7,337$, $df=5$, $p=0.197$

Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα των μαθητών των ΤΕ διαπίστωσε ότι ως προς τη στάση η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στην ηλικία των 17 ετών και η πιο αρνητική στα 16 έτη. Ως προς την πρόθεση στα 15 έτη παρατηρήθηκε η πιο θετική τιμή ενώ στα 18 η πιο αρνητική. Για τις παραμέτρους της αυτό-ταυτότητας και της δύναμης στάσεων στην ηλικία των 13 ετών παρατηρήθηκε η πιο θετική τιμή ενώ η πιο αρνητική στα 16 και 17 έτη αντίστοιχα. Στην αυτοαντίληψη η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στις ομάδες των 13 και 15 χρόνων ενώ η χαμηλότερη στους 14 και 16 χρόνων (Πίνακας 11). Ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$) σε καμία από τις παραμέτρους. Συγκεκριμένα βρέθηκε:

- α. στη στάση: $\chi^2=8,772$, $df=5$, $p=0.119$
- β. στην πρόθεση: $\chi^2=6,004$, $df=5$, $p=0.306$
- γ. στην αυτοταυτότητα: $\chi^2=7,519$, $df=5$, $p=0.185$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $\chi^2=6,835$, $df=5$, $p=0.233$
- ε. αυτοαντίληψη: $\chi^2=3,728$, $df=5$, $p=0.589$

Πίνακας 11. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών των ΤΕ και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.

Παρά/τροι	Ηλικία	N	M.O.	Σ.Α.	Mean Rank	Chi-Square	df	As. Sig
Στάση	13	2	1,40	,57	5,00	8,772	5	0,119
	14	3	1,47	,50	5,83			
	15	3	2,13	,31	12,17			
	16	4	2,15	,30	12,50			
	17	2	1,20	,28	3,25			
	18	3	2,00	,40	10,83			
Πρόθεση	13	2	2,33	,47	7,75	6,004	5	0,306
	14	3	2,33	1,20	7,33			
	15	3	2,00	,33	5,00			
	16	4	2,67	,47	10,88			
	17	2	2,33	,47	7,75			
	18	3	3,22	,69	13,83			
Αυτο/τητα	13	2	1,50	,35	4,25	7,519	5	0,185
	14	3	1,67	,76	5,17			
	15	3	2,25	,75	8,83			
	16	4	2,44	,83	10,38			
	17	2	2,38	,18	8,75			
	18	3	3,00	,25	14,50			
Δύναμη στάσεων	13	2	1,94	,62	5,25	6,835	5	0,233
	14	3	2,00	,98	5,50			
	15	3	2,00	,45	6,33			
	16	4	2,88	,84	11,25			
	17	2	3,19	,09	14,00			
	18	3	2,88	,88	11,33			
Αυτο/ψη	13	2	3,75	,117	11,25	3,728	5	0,589
	14	3	3,16	,927	7,17			
	15	3	3,88	,346	13,00			
	16	4	3,20	,629	6,50			
	17	2	3,50	,707	9,00			
	18	3	3,55	,192	8,67			

Πίνακας 12. Μέσοι όροι των βαθμολογιών στις παραμέτρους του ερωτηματολογίου των μαθητών των ΣΜΕΑ και αποτελέσματα του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα.

Παρά/τροι	Ηλικία	N	M.O.	Σ.Α.	Mean Rank	Chi-Square	df	As. Sig
Στάση	13	6	2,43	,67	49,08	20,87	6	,002
	14	5	1,16	,36	11,70			
	15	6	1,63	,41	29,00			
	16	14	1,77	,47	34,54			
	17	7	1,54	,25	27,29			
	18	3	1,00	,00	5,50			
	19-28	18	1,67	,41	30,67			
Πρόθεση	13	6	2,39	,44	45,92	7,90	6	,246
	14	5	1,60	,55	23,50			
	15	6	1,72	,77	26,08			
	16	14	1,79	,50	28,43			
	17	7	2,00	,38	35,79			
	18	3	1,67	,58	25,50			
	19-28	18	1,76	,67	27,53			
Αυτοπ/τητα	13	6	2,21	,64	33,25	7,56	6	,272
	14	5	2,30	,27	39,80			
	15	6	2,17	,59	34,67			
	16	14	1,84	,54	26,21			
	17	7	2,18	,59	35,86			
	18	3	1,33	,29	11,50			
	19-28	18	1,94	,74	28,39			
Δύναμη στάσεων	13	6	2,13	,60	37,83	7,61	6	,268
	14	5	1,83	,60	30,70			
	15	6	1,88	,59	29,08			
	16	14	1,90	,29	29,00			
	17	7	2,20	,28	41,93			
	18	3	1,83	,72	32,17			
	19-28	18	1,78	,46	23,28			
Αυτοαντίλη ψη	13	6	3,83	,38	28,42	1,798	6	,937
	14	5	3,93	,38	30,50			
	15	6	3,83	,49	25,25			
	16	14	3,94	,31	32,00			
	17	7	3,85	,29	28,43			
	18	3	4,16	,57	39,83			
	19-28	18	3,88	,52	29,39			

Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων του Kruskal Wallis test ως προς την ηλικιακή ομάδα των μαθητών των ΣΜΕΑ διαπίστωσε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,05$) σημειώθηκε στην παράμετρο της στάσης. Τα άτομα της ηλικίας 18 χρόνων είχαν την πιο θετική τιμή για την παράμετρο της στάσης. Υψηλή τιμή σημειώθηκε και στην αυτό-ταυτότητα. Αντίστοιχα οι πιο αρνητικές τιμές εμφανίστηκαν στην ηλικία

των 13 και των 14 ετών. Ως προς την πρόθεση, η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στα άτομα ηλικίας 14 ετών ενώ η πιο αρνητική σε αυτά των 15 ετών. Για την παράμετρο της δύναμης στάσεων η πιο αρνητική τιμή παρατηρήθηκε στα 17 έτη, ενώ η πιο θετική στην ομάδα των ενηλίκων που αποτελούνταν από μαθητές 19-28 ετών. Στην αυτοαντίληψη η πιο θετική τιμή παρατηρήθηκε στις ομάδες των 16 και 18 χρόνων ενώ η χαμηλότερη στους 13 και 15 (Πίνακας12). Ωστόσο η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p<0,05$) σε καμία άλλη από τις παραμέτρους, εκτός από αυτήν της στάσης. Συγκεκριμένα βρέθηκε:

- α. στη στάση: $\chi^2=20,87$, $df=6$, $p=0.002$
- β. στην πρόθεση: $\chi^2=7,90$, $df=6$, $p=0.246$
- γ. στην αυτοταυτότητα: $\chi^2=7,56$, $df=6$, $p=0.272$
- δ. στη δύναμη στάσεων: $\chi^2=7,61$, $df=6$, $p=0.268$
- ε. αυτοαντίληψη: $\chi^2=1,798$, $df=6$, $p=0.937$

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ των παραμέτρων του ερωτηματολογίου, στο σύνολο του δείγματος, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων των παραγόντων όλων των μεταβλητών (Πίνακας13) φάνηκε ότι υπήρξε μέτρια συσχέτιση μεταξύ των παραμέτρων. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι:

η μεταβλητή «Στάση» παρουσιάζει μέτριο επίπεδο συσχέτισης με τη μεταβλητή «αυτοταυτότητα» ($r= .576$, $p< 0.001$), την «πρόθεση» ($r= .500$, $p< 0.001$), και τη δύναμη στάσεων ($r= .482$, $p< 0.001$). Με τη μεταβλητή «αυτοαντίληψη» παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. ($r= .168$, $p< 0.001$)

Πίνακας 13. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου.

Παράμετροι	1	2	3	4
Στάση				
Πρόθεση	.500**			
Αυτό-ταυτότητα	.576**	.591**		
Δύναμη στάσεων	.482**	.601**	.490**	
Αυτοαντίληψη	-.168**	-.071	-,024	-.048

* $p< 0.05$ ** $p< 0.001$

Η μεταβλητή «πρόθεση» παρουσιάζει μέτριο επίπεδο συσχέτισης με τη μεταβλητή «δύναμη στάσεων» ($r = .601, p < 0.001$) και την «αυτοταυτότητα» ($r = .591, p < 0.001$). Με τη μεταβλητή «αυτοαντίληψη» η συσχέτιση είναι αρνητική χωρίς να είναι σημαντική σε επίπεδο $p < 0,05$.

Η μεταβλητή «αυτοταυτότητα» παρουσιάζει μέτριο επίπεδο συσχέτισης με συσχέτισης με τη μεταβλητή «δύναμη στάσεων» ($r = .601, p < 0.001$). Με τη μεταβλητή «αυτοαντίληψη» η συσχέτιση είναι αρνητική χωρίς να είναι σημαντική σε επίπεδο $p < 0,05$.

Φυσική δραστηριότητα

Η συμπεριφορά ως προς τη φυσική δραστηριότητα αξιολογήθηκε από το χρόνο που διέθεταν καθημερινά και την εβδομάδα σε δραστηριότητες χαμηλής, μέτριας και υψηλής έντασης φυσική δραστηριότητα.

Από τον έλεγχο των δεδομένων του ερωτηματολογίου ως προς τη συχνότητα συμμετοχής των συμμετεχόντων στις τρεις ομάδες σε φυσική δραστηριότητα χαμηλής μέτριας και υψηλής έντασης (Descriptive statistic Frequencies) προέκυψε ότι:

α. ένα μικρό ποσοστό των μαθητών δε μετακινείται από μέρος σε μέρος περπατώντας ή κάνοντας ποδήλατο τουλάχιστον για 10 συνεχόμενα λεπτά την ημέρα (χαμηλή ΦΔ) (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε χαμηλής έντασης φυσικής δραστηριότητα (ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ: χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ΤΕ: τμήματα ένταξης- ΣΜΕΑ: σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής)

β. ένα μικρό ποσοστό των μαθητών χωρίς ΕΕΑ αλλά και των ΣΜΕΑ δε συμμετέχει σε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής υψηλής έντασης. Αντίθετα, σχεδόν μόνο οι μισοί μαθητές των ΤΕ καταφέρνουν να αθλούνται με μεγάλες αυξήσεις στο ρυθμό αναπνοής ή στην καρδιακή συχνότητα, τουλάχιστον για 10 συνεχόμενα λεπτά.



Σχήμα 4. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε υψηλής έντασης φυσικής δραστηριότητα. (ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ: χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ΤΕ: τμήματα ένταξης- ΣΜΕΑ: σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής)

γ. ένα μικρό ποσοστό των μαθητών χωρίς ΕΕΑ αλλά και των ΣΜΕΑ δε συμμετέχει σε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής μέτριας έντασης. Αντιθέτως, σχεδόν οι μισοί μαθητές των ΤΕ καταφέρνουν να αθλούνται με μικρή αύξηση στο ρυθμό αναπνοής ή στην καρδιακή συχνότητα, όπως το ζωηρό περπάτημα, τουλάχιστον για 10 συνεχόμενα λεπτά (Σχήμα 4).



Σχήμα 5. Ποσοστό συμμετοχής των συμμετεχόντων στην κάθε ομάδα σε μέτριας έντασης φυσικής δραστηριότητα. (ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ: χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ΤΕ: τμήματα ένταξης- ΣΜΕΑ: σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής)

Από τα δεδομένα (ημέρες και χρόνος) δημιουργήθηκε ένα συνεχές σκορ, το οποίο αντιπροσωπεύει μονάδες MET για να εκτιμηθεί η ενεργειακή δαπάνη της φυσικής δραστηριότητας.

Πίνακας 14. Μέσοι όροι και δεδομένα ανάλυσης Kruskal Wallis test ως προς τα MET των συμμετεχόντων.

Ομάδες	N	M.O.	Σ.Α.	Mean Rank	Chi-Square	df	As. Sig
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	151	2133,77	1178,68	93,23			
TE	4	2150,00	715,08	103,13	1,836	2	,399
ΣΜΕΑ	36	2676,67	2128,32	106,85			

Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων του Kruskal Wallis test ως προς την ενεργειακή δαπάνη της ΦΔ διαπίστωσε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ εμφάνισαν περισσότερα MET ενώ οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ, τα λιγότερα (Πίνακας 14). Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$).

Με τον όρο καθιστική συμπεριφορά γίνεται αναφορά στη χρονική διάρκεια της ημέρας που διαθέτουν οι μαθητές καθισμένοι ή ξαπλωμένοι χωρίς να συμπεριλαμβάνεται ο χρόνος που διέθεταν για τον ύπνο.

Πίνακας 15. Μέσοι όροι και δεδομένα ανάλυσης Kruskal Wallis test ως προς το χρόνο καθιστικής ζωής των συμμετεχόντων.

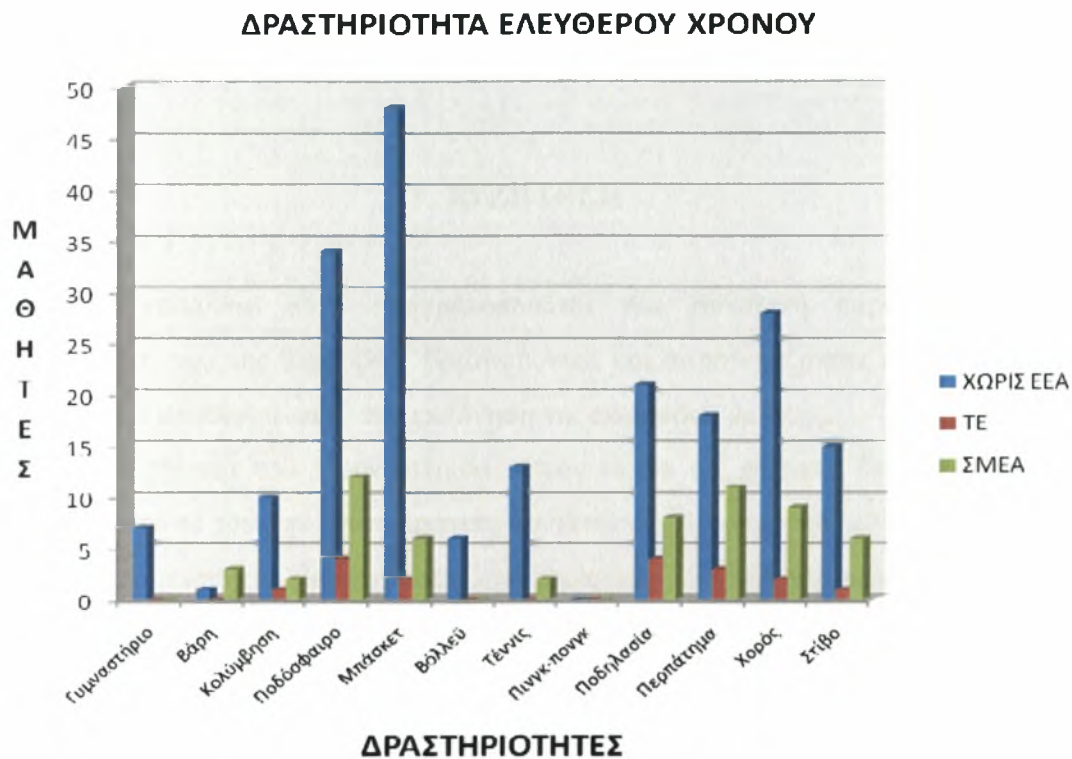
Ομάδες	N	M.O.	Σ.Α.	Mean Rank	Chi-Square	df	As. Sig
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	151	577,75	78,57	92,88			
TE	4	555,00	57,45	75,50	4,13	2	,127
ΣΜΕΑ	36	605,00	82,86	111,35			

Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων του Kruskal Wallis test ως προς το χρόνο της καθιστικής ζωής διαπίστωσε ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ εμφάνισαν μεγαλύτερη διάρκεια χρόνου ενώ οι μαθητές που φοιτούσαν σε TE, τα λιγότερα(Πίνακας 15). Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p<0,05$).

Πίνακας 16. Αριθμός μαθητών των τριών ομάδων ως προς την επιλεγόμενη δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο χρόνο.

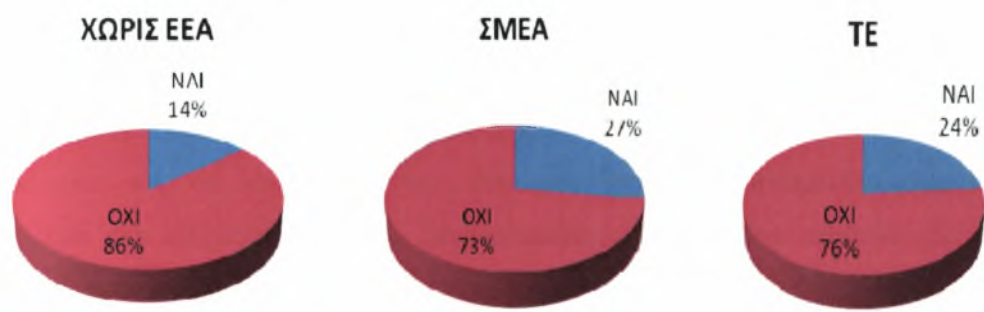
Δραστηριότητα	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	ΤΕ	ΣΜΕΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Γυμναστήριο	7	0	0	7
Βάρη	1	0	3	4
Κολύμβηση	10	1	2	13
Ποδόσφαιρο	34	4	12	50
Μπάσκετ	48	2	6	56
Βόλλεϋ	6	0	0	6
Τένις	13	0	2	15
Πινγκ πονγκ	0	0	0	0
Ποδηλασία	21	4	8	33
Περπάτημα	18	3	11	32
Χορός	28	2	9	39
Στίβο	15	1	6	22
ΣΥΝΟΛΟ	201	17	59	277

Ο έλεγχος των στοιχείων του ερωτηματολογίου σχετικά με τη δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται οι μαθητές όταν ασκούνται κατά τον ελεύθερο χρόνο τους απέδειξε ότι τα πιο δημοφιλή σπορ των μαθητών ήταν η καλαθοσφαίριση, το ποδόσφαιρο, ο χορός, η ποδηλασία καθώς επίσης και το περπάτημα (Πίνακας 16). Αντιθέτως τα αθλήματα με το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής ήταν η επιτραπέζια αντισφαίριση, τα ελεύθερα βάρη, η πετοσφαίριση και η άσκηση σε γυμναστήριο (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Δραστηριότητες των μαθητών κατά τον ελεύθερο χρόνο.(ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ: χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ΤΕ: τμήματα ένταξης- ΣΜΕΑ: σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής)

Ο έλεγχος των στοιχείων του ερωτηματολογίου σχετικά με το κάπνισμα απέδειξε ότι το μικρότερο ποσοστό των μαθητών που δεν κάπνιζε προέρχονταν από τους μαθητές χωρίς ΕΕΑ. Αντίθετα από τους μαθητές με ΕΕΑ φάνηκε να καπνίζει περίπου ο ένας στους τέσσερις (Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Ποσοστό των μαθητών των τριών ομάδων που καπνίζουν. (ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ: χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες- ΤΕ: τμήματα ένταξης- ΣΜΕΑ: σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής)

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται μία συνολική παρουσίαση του ερευνητικού έργου της διατριβής. Ερμηνεύονται και παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την εκπόνηση της παρούσας μελέτης.

Τα ευρήματα που έχουν ανακύψει στον τομέα της φυσικής δραστηριότητας δίνουν έμφαση σε τρεις πολύ σημαντικές συνιστώσες. Πρώτον, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αισθητή μείωση στη συστηματική ενασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα, η οποία αρχίζει να γίνεται αισθητή ήδη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μάλιστα, όσο μεγαλώνει ένα άτομο, τόσο παρατηρείται αλλαγή των στάσεων απέναντι στη φυσική δραστηριότητα (Κάμτσιος & Διγγελίδης; Rikard & Banville, 2006). Δεύτερον, η μείωση της εμπλοκής των ατόμων σε φυσικές δραστηριότητες συνεπάγεται αυτόματα ότι στερούνται των πλεονεκτημάτων της (π.χ. ποιότητα ζωής, πρόληψη ασθενειών, βελτίωση αυτοεκτίμησης, κ.α.) και ταυτόχρονα αυξάνουν την πιθανότητα έκθεσής τους στις αρνητικές συνέπειες από τη μειωμένη ή την απουσία ύπαρξης φυσικής δραστηριότητας στη ζωή τους (π.χ. εκδήλωση καρκίνου, παχυσαρκία, χρόνιες ασθένειες, κ.α.) (CDC, 2010; Πιερή, 2005; Χαριλά, 2005). Η τρίτη συνιστώσα αφορά την προώθηση της ιδέας της ισότιμης συνεκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εντάσσονται στα τυπικά σχολεία, προκειμένου να υπάρχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες γι' αυτά τα παιδιά και να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα του αποκλεισμού και στιγματισμού τους. Το μάθημα της φυσικής αγωγής θεωρείται από τα πιο κατάλληλα για να προωθήσει την ιδέα της ισότιμης συνεκπαίδευσης, καθώς περιορίζει στο ελάχιστο τις τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών (Coates & Vickerman, 2008; Haycock & Smith, 2010).

Η διερεύνηση αυτών των τριών συνιστωσών υπήρξε και η αφετηρία για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν να αξιολογήσει τις στάσεις και τις προθέσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά στην ενεργητική συμμετοχή τους σε πρόγραμμα άσκησης. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα

να πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των στάσεων και προθέσεων των μαθητών χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία, αυτών με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής (ΣΜΕΑ) και σε τμήματα ένταξης (ΤΕ). Ακόμη, πληροφορίες συγκεντρώθηκαν σχετικά με τη συμμετοχή ή μη σε φυσικές δραστηριότητες των τριών υπό εξέταση πληθυσμών.

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος ήταν μαθητές χωρίς ΕΕΑ σε ποσοστό 72,3%, ενώ οι δύο ομάδες των μαθητών με ΕΕΑ, αυτών που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ και στα ΤΕ, αντιπροσωπεύονταν με ποσοστά 21,2 % και 6,1% αντίστοιχα. Η έλλειψη ανάλογων ερευνητικών προσπαθειών δεν επιτρέπει περαιτέρω σχόλια, ως προς το μέγεθος του δείγματος των τριών ομάδων των μαθητών. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές με ΕΕΑ είναι μια μειονότητα σε σχέση με αυτούς χωρίς ΕΕΑ, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι τελευταίοι είναι πιο εύκολα προσβάσιμοι, αναμένεται μια υπερ-αντιπροσώπευση των μαθητών αυτών στο τελικό δείγμα.

Η ηλικία των μαθητών, αυτών που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία (των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και των μαθητών στα ΤΕ) κυμαίνονταν μεταξύ 13- 18 ετών, ενώ οι ηλικίες των μαθητών που φοιτούσαν στις ΣΜΕΑ κυμαίνονταν από 13- 28 έτη. Σύμφωνα με το νόμο Ν.3699 1397/τ. Β'/10-10-2005, στους μαθητές των ειδικών λυκείων, δίνεται η δυνατότητα επανεγγραφής τους ανεξαρτήτου ηλικίας. Τέλος, ως προς την αντιπροσώπευση αγοριών/ κοριτσιών διαφαίνεται ότι τα κορίτσια υπο-αντιπροσωπεύονται κάτι που θα μπορούσε να αποδοθεί στις αρνητικότερες στάσεις των κοριτσιών απέναντι στη φυσική δραστηριότητα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια τέτοια ερμηνεία στηρίζεται ερευνητικά από τα ευρήματα των Luke και Sinclair (1991), των Koca και συν. (2005) και Μπερτάκη και συν. (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα αγόρια είχαν θετικότερες στάσεις για τη φυσική δραστηριότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν και τα σχετικά ποσοστά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς το φύλο, σύμφωνα με τα οποία στα ΤΕ το ποσοστό των αγοριών ήταν 70,6% ενώ των κοριτσιών μόλις 29,4%. Το ποσοστό των μαθητών σε ΣΜΕΑ ήταν 54,3% με 45,7% αντίστοιχα.

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι σε γενικές γραμμές οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ είχαν θετικότερη στάση και υψηλότερη αυτό-ταυτότητα, ενώ οι μαθητές από τα ΣΜΕΑ παρουσίασαν περισσότερο θετική πρόθεση και δύναμη στάσεων. Αντίθετα, οι μαθητές των ΤΕ υπολείπονταν σε όλες τις διαστάσεις από τους

μαθητές των ΣΜΕΑ και των μαθητών χωρίς ΕΕΑ. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες που κατέγραψαν ότι τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη τείνουν να έχουν θετικές στάσεις σχετικά με την ενασχόλησή τους με τη φυσική δραστηριότητα (Arabaci, 2009; Rikard & Banville, 2006). Η διαφοροποίηση των μαθητών ΤΕ ως προς τη στάση και την αυτό-αντίληψη είναι πιθανό να σχετίζεται με την αίσθηση αυτών των μαθητών ότι υφίστανται διακρίσεις είτε από το εκπαιδευτικό προσωπικό, είτε από το μαθητικό πληθυσμό/συνομηλίκους και επομένως δεν ενδυναμώνονται ώστε να μπορούν να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες (Coates & Vickerman, 2008). Οι συμπεριφορές διάκρισης που υφίστανται μπορούν να αποδοθούν σε γνωστικές, συμπεριφορικές ή και σωματικές ανεπάρκειες (π.χ. επιθετικότητα ή εστίαση της προσοχής), οι οποίες δεν διευκολύνουν τη διαδικασία ένταξής τους (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000; O'Connor et al, 2000). Κάτι τέτοιο γεννά ερωτήματα για τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες εφαρμόζεται η πρακτική της συνεκπαίδευσης και το βαθμό στο οποίο προετοιμάζονται για την υποδοχή μιας τέτοιας φιλοσοφίας οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλαδή το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς και οι μαθητές (Chen et al., 2006; Morley et al., 2005, Παταρίδου, 2008)

Η εξέταση της επίδρασης του παράγοντα φύλου στις στάσεις και προθέσεις των μαθητών έδειξε ότι τα αγόρια είχαν πιο θετικές στάσεις, προθέσεις και δύναμη στάσεων συγκριτικά με τα κορίτσια και στις τρεις κατηγορίες του δείγματος, χωρίς όμως αυτές οι διαφορές να είναι στατιστικά σημαντικές στους μαθητές που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία (χωρίς και με ΕΕΑ). Στην ομάδα των μαθητών των ΣΜΕΑ, οι διαφορές παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραμέτρους των στάσεων, προθέσεων και της δύναμης στάσεων. Η διαφοροποίηση των στάσεων ως προς το φύλο βεβαιώθηκε και από πλήθος προηγούμενων ερευνητικών προσπαθειών, στις οποίες έχει καταδειχθεί η θετικότερη στάση των αγοριών έναντι των κοριτσιών (Arabaci, 2009; Koca et al., 2005; Luke & Sinclair, 1991).

Διερευνήθηκε ακόμη η επίδραση της ηλικίας στις στάσεις των μαθητών αναφορικά στη φυσική δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι για τις ομάδες των μαθητών χωρίς ΕΕΑ οι θετικότερες τιμές και στις τέσσερις διαστάσεις (στάση, πρόθεση, αυτό-ταυτότητα και δύναμη στάσεων) μειώνονταν καθώς οι μαθητές μεγάλωναν ηλικιακά. Στους μαθητές των ΤΕ η εικόνα ήταν ανάμεικτη, όπου οι θετικές τιμές για την αυτό-ταυτότητα και τη δύναμη των στάσεων μειώνονταν αισθητά στα 16 και 17 έτη, ενώ για τις στάσεις επικρατούσε η αντίθετη φορά, με πιο

αρνητικές τιμές στα 16 έτη και πιο θετικές στα 17 έτη. Τέλος, για τα παιδιά των ΣΜΕΑ, οι θετικότερες τιμές εμφανίστηκαν στους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές (18 έτη και άνω). Εδώ, τα αποτελέσματα της μελέτης μερικώς επιβεβαιώνουν προηγούμενες ερευνητικές προσπάθειες. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη η ερευνητική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι οι θετικές στάσεις των μαθητών γίνονται λιγότερο θετικές, καθώς οδεύουν προς τις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Arabaci, 2009; Μπερτάκη και συν., 2007). Ωστόσο, δεν υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης για τους μαθητές των ΣΜΕΑ και των ΤΕ, καθώς δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες που να επιτρέπουν τέτοιου είδους συγκρίσεις. Πάντως, γίνεται σαφές ότι το πρότυπο της μείωσης των θετικότερων στάσεων, προθέσεων και αυτό-ταυτότητας με βάση την ηλικιακή εξέλιξη δεν φαίνεται να ισχύει στην κατηγορία των παιδιών με ΕΕΑ. Μια πιθανή ερμηνεία για το γεγονός ότι οι στάσεις των μαθητών των ΣΜΕΑ είναι πιο θετικές καθώς μεγαλώνουν (π.χ. στα 18 ή 28 έτη) και όχι στα πρώτα χρόνια της εφηβείας όπως συμβαίνει με τις υπόλοιπες ομάδες μαθητών, είναι ότι τα παιδιά με ΕΕΑ καθυστερούν την ενασχόληση τους με τις φυσικές δραστηριότητες, λόγω του φόβου των γονέων ότι αυτό θα είναι επικίνδυνο για τη σωματική τους ακεραιότητα. Έτσι, εξαιτίας αυτής της καθυστέρησης αργούν να αντιληφθούν και τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με αυτή (π.χ. βελτίωση αυτοεκτίμησης, καλύτερη ποιότητα ζωής, κοινωνικές δεξιότητες, κλπ). Μια δεύτερη πιθανή ερμηνεία, είναι ότι τα παιδιά με ΕΕΑ που φοιτούν στα ΣΜΕΑ, δεν επιβαρύνονται με το φόρτο των υποχρεώσεων που έχουν τα παιδιά που φοιτούν στα γενικά σχολεία (με και χωρίς ΕΕΑ) (π.χ. πανελλήνιες, φροντιστήρια, εργασία, κλπ), άρα έχουν περισσότερο χρόνο να αφιερώσουν σε φυσικές δραστηριότητες και κατ' επέκταση να διατηρήσουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Τέλος, μια τρίτη πιθανή εξήγηση είναι ότι η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες ίσως να είναι το μόνο πλαίσιο το οποίο τους εξασφαλίζει αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα και κατά συνέπεια γι αυτό αξιολογείται και θετικότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία έχουν μεγαλύτερο εύρος κοινωνικών συναλλαγών.

Ενδιαφέροντα ευρήματα ανέκυσαν σε σχέση με την ένταση της εμπλοκής των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες. Σε γενικές γραμμές θα υποστηρίζονταν ότι ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών χωρίς ΕΕΑ και ΣΜΕΑ κρίνεται ικανοποιητικός, με μοναδική εξαίρεση τους μαθητές των ΤΕ, οι οποίοι παρουσιάζουν τα μικρότερα ποσοστά συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα. Αυτό το εύρημα βρίσκεται σε άμεση

συνάρτηση με την ανάγκη μείωσης του χρόνου της καθιστικής ζωής που εμφανίζουν όχι μόνο τα παιδιά με ΕΕΑ αλλά και αυτά χωρίς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι ένα μικρό ποσοστό των μαθητών των τριών κατηγοριών παρουσιάζει χαμηλά ποσοστά συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες, διάρκειας 20- 30 λεπτών/ημέρα, είτε με ποδήλατο, είτε με περπάτημα. Από τις τρεις κατηγορίες μόνο αυτή των μαθητών που φοιτούσαν σε ΤΕ έχει ποσοστό που αγγίζει το 18% αναφορικά στη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα χαμηλής έντασης, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες κυμαίνονταν σε ποσοστά κάτω του 5%. Η πλειονότητα των τριών ομάδων συμμετέχει σε φυσική δραστηριότητα υψηλής έντασης. Τα χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζει πάλι η ομάδα αυτών στα ΤΕ. Η μέση διάρκεια αυτών είναι 20- 60 λεπτά, ενώ των μαθητών στα ΤΕ είναι κάτω των 50 λεπτών και αφορά συμμετοχή σε αθλήματα ή δραστηριότητες αναψυχής που προκαλούν έντονη αναπνευστική ή καρδιακή λειτουργία. Ανάλογη είναι και η εικόνα για τη συμμετοχή σε μέτρια φυσική δραστηριότητα, με χαμηλότερα ποσοστά αυτά των μαθητών των ΤΕ (65% σε σύγκριση με το 94% για τα μαθητές χωρίς ΕΕΑ και το 97% για τους μαθητές των ΣΜΕΑ). Οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ συμμετέχουν σε μέτρια φυσική δραστηριότητα 20-60 λεπτά/ημέρα, των ΣΜΕΑ 20-40 λεπτά/ημέρα και των ΤΕ λιγότερο από 20 λεπτά/ημέρα.

Τέλος, δεδομένα συγκεντρώθηκαν για κάποιες συμπεριφορές που σχετίζονται με τη συμμετοχή ή όχι στη φυσική δραστηριότητα, όπως η καθιστική συμπεριφορά, οι δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου και το κάπνισμα. Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών περνάει ένα μεγάλο μέρος της ημέρας της υιοθετώντας καθιστική ζωή (9-13 ώρες, χωρίς εδώ να συμπεριλαμβάνονται οι ώρες του ύπνου, γεγονός που θα ανέβαζε ακόμα περισσότερο τις ώρες παθητικότητας). Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί απόδειξη του καθιστικού τρόπου ζωής, που έχει διαμορφωθεί ως αποτέλεσμα της αυτοματοποίησης πολλών εργασιών και της χρήσης νέων τεχνολογικών συσκευών ή μηχανών (π.χ. αυτοκίνητα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κ.α.). Επίσης, οι αυξημένες ώρες καθιστικής ζωής μπορούν να αποδοθούν στις αυξημένες εκπαιδευτικές υποχρεώσεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. προετοιμασία για πανελλήνιες). Το γεγονός όμως ότι δεν περιορίζονται μόνο στην ομάδα των μαθητών των γενικών σχολείων, μας οδηγεί στην εικασία ότι μπορεί να οφείλεται στον μοντέρνο τρόπο ζωής, παρά στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, δεδομένου ότι τα περισσότερα παιδιά με ΕΕΑ που φοιτούν στις ΣΜΕΑ δεν διεκδικούν την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά, στις δραστηριότητες που επιλέγονται στον ελεύθερο χρόνο, η

πλειονότητα των μαθητών και ειδικά αυτών χωρίς ΕΕΑ επιλέγουν να ασχοληθούν με ομαδικά αθλήματα, όπως καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο, χορούς και στίβο, ενώ οι μαθητές με ΕΕΑ και ειδικά αυτοί των ΤΕ τείνουν να επιλέγουν δραστηριότητες που δεν απαιτούν συνεργασία (ομαδικές) ή οπτικό-κινητικό συντονισμό, δεξιότητες στις οποίες υπολείπονται (Nicolson & Fawcett, 2007).

Ως προς την αυτοαντίληψη για την εμφάνισή τους διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών των ΣΜΕΑ και των ΤΕ (υπεροχή ΣΜΕΑ), καθώς και μεταξύ των ΣΜΕΑ και των μαθητών χωρίς ΕΕΑ (υπεροχή ΣΜΕΑ). Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι η «Πρόθεση» των μαθητών του δείγματος εξαρτάται άμεσα από την «Αυτό-ταυτότητα» και τη «Δύναμη Στάσεων». Οι μαθητές δηλαδή που είχαν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους εξέφρασαν σιγουριά και αυτοπεποίθηση για το άτομό τους σχετικά με τη μελλοντική συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες. Η ίδια σχέση μεταξύ των παραμέτρων αυτών διαπιστώθηκε και από ερευνητές που κατέγραψαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το ενδεχόμενο να διδάξουν σε μαθητές όπου φοιτούσαν μαθητές με και χωρίς ΕΕΑ (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008; Kowalski & Rizzo, 1996).

Η ύπαρξη θετικότερης αυτοαντίληψης στους μαθητές των ΣΜΕΑ, μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι φοιτούν σε ένα κοινωνικά απομονωμένο περιβάλλον, όπου ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός έχει παρόμοιες δυσκολίες, σε αντίθεση με τους μαθητές των τμημάτων ένταξης που μπορεί να υφίστανται συμπεριφορές διάκρισης από τους εκπαιδευτικούς ή τους άλλους μαθητές. Παράλληλα, η διαφοροποίηση από τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη μπορεί να σχετίζεται με το εύρος των δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν και που κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάζουν τη θετική ή αρνητική εικόνα του εαυτού τους. Είναι σαφές ότι οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη καλούνται να ανταπεξέλθουν σε πολλές προκλήσεις, όπως εκπαιδευτικές, εξωσχολικές (π.χ. ξένες γλώσσες), κοινωνικές, διαπροσωπικές, οι οποίες δεν υφίστανται πολύ ή υφίστανται σε περιορισμένο βαθμό για τους μαθητές των ΣΜΕΑ, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν σε περιορισμένο βαθμό την αυτό-αντίληψή τους. Επίσης, η λιγότερο θετική αυτοαντίληψη των μαθητών των ΤΕ μπορεί να αποδοθεί στη μικρότερη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες.

Αναφορικά στο κάπνισμα, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των παιδιών δεν καπνίζει. Μάλιστα το χαμηλότερο ποσοστό καπνιστών συναντάται στην ομάδα των παιδιών χωρίς ΕΕΑ (14%), ενώ το μεγαλύτερο (27%) στους μαθητές των ΣΜΕΑ.

Γεγονός που σημαίνει ότι ένας στους τρεις μαθητές με ΕΕΑ, είναι περιστασιακός ή χρόνιος καπνιστής. Μια πιθανή εξήγηση για τη διαφορά των ποσοστών στο κάπνισμα μεταξύ των μαθητών με ΕΕΑ και αυτών με τυπική ανάπτυξη, σχετίζεται με το είδος των διαταραχών που βιώνουν οι μαθητές με ΕΕΑ. Το δείγμα των ομάδων με ΕΕΑ και κυρίως των μαθητών των ΣΜΕΑ αποτελούνταν από άτομα που έχουν διαγνωσθεί με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και παραβατική συμπεριφορά. Αυτή η κατηγορία πληθυσμού ίσως καταφεύγει πιο εύκολα στο κάπνισμα ως μέσο μείωσης του άγχους ή ανάπτυξης κοινωνικών συναναστροφών με άλλους. Μια τέτοια υπόθεση επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Filder, Michell, Raab και Charlton (2006), όπου διαπιστώθηκε ότι παιδιά με ΕΕΑ τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά καπνίσματος από τα παιδιά χωρίς ΕΕΑ.

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ και οι μαθητές των ΣΜΕΑ έχουν θετικότερες στάσεις και προθέσεις για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης. Αντίθετα, οι μαθητές των ΤΕ, υπολείπονται σημαντικά, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη παρακίνησής τους, προκειμένου να αυξηθεί το ποσοστό συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα μελέτη αξιολογήθηκε η στάση, η πρόθεση και η συμπεριφορά των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά στην ενεργητική συμμετοχή τους σε πρόγραμμα άσκησης. Συγκεντρώθηκαν πληροφορίες που βοήθησαν να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ μαθητών χωρίς ΕΕΑ που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία, αυτών με ΕΕΑ που φοιτούσαν σε ΣΜΕΑ αλλά και σε ΤΕ. Από τις συγκρίσεις αυτές των αποτελεσμάτων, προέκυψαν αξιόλογα συμπεράσματα που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των στάσεων και προθέσεων των τριών, υπό εξέταση, μαθητικών πληθυσμών .

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων συμπεραίνεται ό,τι οι μαθητές χωρίς ΕΕΑ έχουν θετική στάση και υψηλή αυτοταυτότητα, ενώ οι μαθητές των ΣΜΕΑ εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόθεση και δύναμη στάσεων. Αντίθετα, οι μαθητές των ΤΕ που υστερούν σε όλες τις διαστάσεις από τους μαθητές των ΣΜΕΑ και των μαθητών χωρίς ΕΕΑ, λόγω γνωστικών, συμπεριφορικών ή και σωματικών ανεπαρειών, φαίνεται να χρειάζονται μεγαλύτερη ώθηση και υποστήριξη για περισσότερη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες.

Η θετικότερη στάση, πρόθεση και συμπεριφορά ως προς τη συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα των αγοριών έναντι των κοριτσιών επιβεβαιώνεται για ακόμα μία φορά και από την παρούσα έρευνα. Η διαφοροποίηση αυτή φαίνεται να είναι πιο έντονη μεταξύ των μαθητών των ΣΜΕΑ.

Η εξέταση του παράγοντα ηλικία αποκάλυψε ενδιαφέροντα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία όσο η ηλικία αυξάνεται τόσο η στάση, η πρόθεση, η αυτοταυτότητα και η δύναμη στάσεων των μαθητών με τυπική ανάπτυξη μειώνονται. Αντίθετα, δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο για τους μαθητές των ΣΜΕΑ, αφού η ηλικιακή εξέλιξη συνοδεύεται με θετικότερη στάση, πρόθεση και αυτοταυτότητα.

Όσον αφορά στην ένταση της φυσικής δραστηριότητας στην οποία συμμετέχουν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτή κρίθηκε ικανοποιητική. Και στα τρία είδη έντασης της φυσικής δραστηριότητας, χαμηλή, μέτρια και υψηλή, τα χαμηλότερα ποσοστά παρουσίαζε η ομάδα των μαθητών των ΤΕ. Παρά το γεγονός

ότι η πλειονότητα των τριών ομάδων συμμετείχε σε φυσική δραστηριότητα υψηλής έντασης, ένα μεγάλο ποσοστό, που αγγίζει το 18%, αντιπροσωπεύει τους μαθητές των ΤΕ σχετικά με τη συμμετοχή τους σε χαμηλής έντασης φυσική δραστηριότητα, ενώ οι υπόλοιπες κατηγορίες κυμαίνονταν σε ποσοστά κάτω του 5%.

Όσον αφορά το επίπεδο αυτοαντίληψης το πιο χαμηλό αντιστοιχούσε στους μαθητές των ΤΕ, ωστόσο η διαφορά μεταξύ των ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Τέλος αποδείχθηκε πως οι νέοι πλέον, έχουν υιοθετήσει έναν τρόπο ζωής με εκτενείς περιόδους καθιστικών δραστηριοτήτων. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ακολουθεί καθιστική συμπεριφορά περίπου 9-13 ώρες την ημέρα, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται σε αυτές οι ώρες του ύπνου.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι μελλοντικές έρευνες λαμβάνοντας υπόψη τους ερευνητικούς περιορισμούς των υπαρχουσών μελετών θα μπορέσουν να υπερνικήσουν αυτά τα μειονεκτήματα και κατά συνέπεια να οδηγήσουν σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, τα οποία θα μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο υπό μελέτη πληθυσμό. Ειδικότερα, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν τόσο σε μεθοδολογικά ζητήματα, όσο και σε θέματα θεματολογίας. Πιο συγκεκριμένα, θα ήταν πολύ χρήσιμο:

α. η μέτρηση των στάσεων και των προθέσεων των μαθητών να μην βασίζεται αποκλειστικά σε υποκειμενικές μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. αυτό-αναφορές ή συνεντεύξεις), αλλά σε πιο αντικειμενικές μεθόδους αξιολόγησης, που θα οδηγούν σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Η υλοποίηση μακροπρόθεσμων ερευνητικών σχεδιασμών, ώστε να αξιολογείται η πιθανή αλλαγή των στάσεων και των προθέσεων (π.χ. στην αρχή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο μεσοδιάστημα και μετά στο τελευταίο έτος, για να διαπιστωθεί το χρονικό σημείο της μείωσης του ενδιαφέροντος για τη φυσική δραστηριότητα) θα οδηγήσει σε ενδιαφέροντα ευρήματα για την πορεία των αλλαγών που συμβαίνουν αναφορικά στις στάσεις και προθέσεις και θα αποκαλύψει το ρόλο διαφόρων παραγόντων σε αυτή τη πορεία αλλαγής.

β. Επιπρόσθετα, οι μελλοντικοί ερευνητές θα πρέπει να διερευνήσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην αλλαγή (θετική ή αρνητική) των στάσεων απέναντι στη φυσική δραστηριότητα των μαθητών με ΕΕΑ και να διαπιστώσουν εάν υπάρχουν

διαπολιτισμικές διαφορές, δεδομένου ότι οι παράγοντες που έχουν εντοπιστεί σε κάποιες χώρες να μην ισχύουν σε άλλες. Ειδικότερα, στο θέμα της ένταξης των παιδιών με ΕΕΑ στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο πλαίσιο της ισότιμης συνεκπαίδευσης, είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι στάσεις των άμεσα εμπλεκόμενων (π.χ. γονέων, καθηγητών, μαθητών και διοικητικών υπαλλήλων), δεδομένου ότι αν αυτοί δεν είναι θετικοί σε τέτοιες μεταρρυθμίσεις αυτές είναι καταδικασμένες να αποτύχουν.

γ. Η διερεύνηση του επιπέδου συμμετοχής των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών με ΕΕΑ θα συνέβαλε σημαντικά στη διερεύνηση του παράγοντα οικογενειακό περιβάλλον για τη στάση και πρόθεσή να ασχοληθούν με φυσικές δραστηριότητες

δ. Η διερεύνηση νέων δεδομένων, σε συνδυασμό με όσα ήδη είναι γνωστά (όπως για παράδειγμα η ανάγκη προσαρμογής του προγράμματος του μαθήματος της φυσικής αγωγής, η ύπαρξη υλικοτεχνικού εξοπλισμού για τα παιδιά με ΕΕΑ, η χρήση πιο δημιουργικών τρόπων διδασκαλίας, κ.α.), θα συμβάλλει καθοριστικά στο σχεδιασμό και υλοποίηση νέων πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την προώθηση της συμμετοχής των μαθητών με και χωρίς ΕΕΑ στη δια βίου άσκηση.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς*. Θεσσαλονίκη: ΟΕΠΕΚ.

Αλεξανδροπούλου, Σ., Τζέτζης, Γ., Λόλα, Α. & Καψάμπελη, Σ. (2012). Επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στην ποιότητα ζωής των παιδιών με άσθμα: Κριτική ανάλυση της βιβλιογραφίας. 2^ο Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Αναγνώστου, Γ. (2012). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ψυχική υγεία και η θετική επίδραση της άσκησης, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου.

Anishinabek, (2009). *Physical activity for children with special needs*. New York: FASD.

Alcohol Spectrum Disorder. Ημερομηνία ανάκτησης 12-4-2013.

www.Anishinabek.com.

Arabaci, R. (2009). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish secondary and high schools students. *Elementary Education Online*, 8(1), 2-8.

Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of Scholl Health*, 76(8): 397- 401.

Bartak, L. & Fry, J. (2004). Are Students with special needs in mainstream classes adequately supported?. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9(1), 16-21-49.

Batsiou S., Bebetos E., Panteli P. & Antoniou P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers: Towards teaching pupils with

special educational needs in the mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*. 12 (2), 201-219

Bauman, A.E. & Bull, F.C. (2007). *Environmental correlates of physical activity and walking in adults and children: A review of reviews*. London: National Institute of Health and Clinical Excellence.

Carlson, S.A., Fulton, J.E., Lee, S.M., Maynard, M.L., Brown, D.R., Kohl, H.W. & Dietz, W.H.(2008). Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, 98, 721-727.

Caspersen, C.J., Powell, K.E. & Christenson, G.M. (1985). Physical activity, Exercise and physical fitness: Definitions and distinctions for health- related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126- 131.

CDC (2010). Physical activity and health: The benefits of physical activity, Ημερομηνία ανάκτησης 21-3-2013.
www.cdc.gov.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Chen, S., Lau, K.O. & Mei, J. (2006). Students' attitudes toward including students with disabilities in regular physical education settings in Hong Kong and Taiwan. *Asian Journal of Exercise and Sport Science*, 3: 35- 39.

Coates, J. & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education: A review. *Support for Learning*, 23 (4), 168-175.

Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η Ανάπτυξη των παιδιών: Η αρχή της ζωής, εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β. & Γεροδήμος, Β. (2008). Φυσική αγωγή: Βιβλίο εκπαιδευτικού Α' Γυμνασίου. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

DfES (2001). *Special educational needs: Code of practice*. Washington: DfES.

Δογάνης, Γ. (2008). Σημειώσεις μαθήματος «Εισαγωγή στην επιστήμη της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Edwards, S.D., Ngcobo, H.S., Edwards, D.J. & Palavar, K. (2005). Exploring the relationship between physical activity and physical self-perception in different exercise groups. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 27 (1), 75- 90.

Eurydice (2003). *Ειδική αγωγή στην Ευρώπη*. Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fidler, W., Michell, T., Raab, G. & Charlton, A. (2006). Smoking: A special need?. *British Journal of Addiction*, 87(11): 1583- 1591.

Fields, B.A. (1999).The impact of class heterogeneity on students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 11-16.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice- Holt.

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J.J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal Inclusive Education*, 8 (1), 37-57.

- Goral, M. (2010). Social attitudes of Turkish students towards participation in physical education and sport. *Social Behaviour and Personality*, 38(9), 1243-1260.
- Haycock, D. & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in national curriculum physical education. *European Physical Education Review*, 16(3), 283-300.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2011). *Social Psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Holley, J., Crone, D., Tyson, P. & Lovell, G. (2010). The effects of physical activity on psychological well-being for these with schizophrenia: A systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, 50, 84- 105.
- Kaczynski, T. (2002). Industrial society and its future. Ημερομηνία ανάκτησης 21-3-2013.
www.editions-hache.com/.../kaczynski2.pdf.
- Kalyvas, V.A., Koutsouki, D. & Skordilis, E.K. (2011). Attitudes of Greek physical education students towards participation in a disability- inclusion curriculum. *Education Research Journal*, 1(2), 24-30.
- Κάμτσιος, Σ. & Διγγελίδης, Ν. (2010). Στάσεις και προθέσεις ως προς τη φυσική δραστηριότητα μαθητών δημοτικού σχολείου με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*: 145- 158.
- Κατσανδρή, Α. (2005). Σύγχρονες τάσεις της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής για την ειδική αγωγή: Η συμβολή των νέων τεχνολογιών. 3^ο Συνέδριο στη Σύρο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Ημερομηνία ανάκτησης 16-6-2013.
www.etpe.gr/extras/download.php?type=proceed&id=940.

- Κεσσανοπούλου, Μ. (2009). *Επίδραση του προγράμματος 'Παρα-ολυμπιακή ημέρα στο σχολείο' στις στάσεις των μαθητών ως προς την ένταξη παιδιών με ολική ή μερική απώλεια όρασης στο σχολικό περιβάλλον*. Μεταπτυχιακή Διατριβή για το Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κόλλια, Μ. (2004). *Αξιολόγηση φυσικής δραστηριότητας σε ενήλικες*. Πτυχιακή Εργασία για το Τμήμα Διαιτολογίας και Διατροφής. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Koca, C., Asci, F.H. & Demirhan, G. (2005). Attitudes towards physical education and class preferences of Turkish adolescents in teams of school gender composition. *Adolescence*, 40 (158), 365- 375.
- Kowalski M. E. & Rizzo L. T. (1996). Factors influencing preservice student attitudes individuals with disabilities, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 180 – 196.
- Krouscas, J.A. (1999). *Middle school students' attitudes towards a physical education programme*. Dissertation for the Faculty of Curriculum and Instruction. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271- 285.
- Lubans, D.R., Sylva, K. & Morgan, P.J. (2007). Factors associated with physical activity in a sample of British secondary school students. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7: 22- 30.

Luke, M.D. & Sinclair, E.D. (1991). Gender differences in adolescents attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 199, 31- 46.

Μακαβέλου, Π., Μιχαλοπούλου, Μ., Μακαβέλου, Σ., Υφαντίδου, Γ., Κουρτέσης, Θ. & Ζέτου Ε. (2005). Επιδράσεις ηλικίας και φύλου στη φυσική δραστηριότητα ενηλίκων στην Ελλάδα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3(2), 176-186.

Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Martinez- Gonzalez, M., Varo, J.J., Santos, J.H., Irala, J., Gibney, M., Kearney, J. & Martinez., J.A. (2000). Prevalence of physical activity during leisure time in the European Union. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 1142- 1146.

Mealsmatter (2012). *Types of physical activities*. Ημερομηνία ανάκτησης 21-3-2013. www.mealsmatter.org.

Μπερτάκη, Χ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αργυροπούλου, Ε. & Μπιτζίδου, Χ. (2007). Φυσική δραστηριότητα μαθητών και μαθητριών λυκείου στην Ελλάδα. *Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3, 386- 395.

Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational Needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107.

MOVE (2012). Types of physical activity. Ημερομηνία ανάκτησης 16-6-2013. www.move.va.gov.

Νάτσιου, Σ. (2008). *Σχέση της σωματικής αυτοαντίληψης με τη συχνότητα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα ατόμων με κινητικές αναπηρίες*. Μεταπτυχιακή

Διατριβή του Τμήματος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Σέρρες: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

NCSE (2011). *Children with special educational needs: Information booklet for parents*. Trim: NCSE.

Νταλίπη, Β. (2008). Τα οφέλη της προσαρμοσμένης φυσικής δραστηριότητας στην κατάθλιψη. *Intelectum*, 5, 121- 129.

Nugent, M. (2007). Comparing inclusive and segregated settings for children with dyslexia- parental perspectives from Ireland. *Support for Learning*, 22(2), 52- 59.

O'Connor, U. (2007). Parental concerns on inclusion: The Northern Ireland perspective, *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 535- 550.

O' Connor, J., French, R. & Henderson, H. (2000). Use of physical activity to improve behaviour of children with autism: Two for one benefits. *Palaestra*, 16(3). Ημερομηνία ανάκτησης 16-6-2013.
<http://www.palaestra.com/node/14>.

Ogden, C.L., Carroll, M.D., Kit, B.K. & Flegal, K.M. (2012). Prevalence of obesity in the United States 2009- 2010. NCHS Data Brief, 82. Hyatsville: USDHHS.

Παταρίδου, Λ. (2008). *Ειδική φυσική αγωγή σε παιδιά με ειδικές ανάγκες στο σχολείο*. Πτυχιική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.

Πιερή, Ε. (2005). *Σχεδιασμός και πιλοτική εφαρμογή προγράμματος φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά δημοτικού: Η επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στην αυτοεκτίμηση του παιδιού*. Μεταπτυχιακή Διατριβή για το Τμήμα Διαιτολογίας και Διατροφής. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

- Renty, J. & Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum Disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371- 385.
- Rikard, L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education and sport. *Education and Society*, 11(4), 385- 400.
- Σακελλαρίου, Κ. (2008). *Στόχοι και σκοποί της φυσικής αγωγής στην εκπαίδευση*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 963- 974.
- Soodak, L.C. & Erwin, E.J. (1995). Parents, professionals, and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(3), 257- 276.
- Strohle, A. (2009). Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders. *Journal of Neural Transmissions*, 116, 777- 784.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., Hatzigeorgiadis, A. & Papadimitriou, E. (2005). Patterns of healthy- related behaviours among Hellenic students. *Hellenic Journal of Psychology*, 2, 225- 242.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A. & Karastogiannidou, C. (2004). Relationship between family structure and students' health related attitudes and behaviours. *Psychological Reports*, 95, 851- 858.
- Townsend, M. & Hassall, J. (2007). Mainstream students' attitudes to possible inclusion in united sport with students who have an intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 235- 273.

Τσιμπιδάκη, Α. (2011). Οικογένεια με παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ημερομηνία ανάκτησης 10-03-2013.

<http://filologoi.pblogs.gr/2011/03/a-tsimpidakh-oikogeneia-me-paidi-me-eidikes-ekpaideftikes-anagke.html>

Τσιριγκάκης, Σ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αγγελούσης, Ν. & Φατούρος Ι. (2008). Εγκυρότητα του ερωτηματολογίου IPAQ στην εκτενή του μορφή σε Έλληνες ενήλικες. *Πρακτικά 16^{ΟΥ} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.

Χαριλά, Ε.Τ. (2005). *Η Επίδραση της διατροφής και της φυσικής δραστηριότητας στα επίπεδα λιπιδίων στο αίμα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή για το Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας- Διατροφής. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Van Biesen, D., Busciglio, A. & Vanlandewijck, Y. (2012). *Attitudes towards inclusion of children with disability: The effect of the Implementation of 'A Paralympics school day' on Flemish elementary children*, retrieved from www.eufapa.eu/.../56-van-biesen-debbi...

Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 3(1), 3-15.

WHO (1946). Definition of health. Ημερομηνία ανάκτησης 12-04-2013.

www.who.int.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ αφιέρωσε 10 λεπτά για μια έρευνα.

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που μοιράζεται μέσα στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας της Κας Λαφαζάνη Πολυχρονίας, με τίτλο : «Συγκριτική μελέτη της στάσης, της πρόθεσης και της συμπεριφοράς ως προς τη φυσική δραστηριότητα μεταξύ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα στοιχεία είναι αυστηρά απόρρητα, στα οποία έχουν πρόσβαση μόνο η διεξάγουσα την έρευνα και οι υπεύθυνοι καθηγητές.

Το μόνο που θέλω είναι να είσαι ειλικρινής στις απόψεις σου.

Να απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Φύλο: Ηλικία: Ύψος: Βάρος:

Απάντησε γρήγορα ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα. Περισσότερο να το δεις σαν ένα παιχνίδι λέξεων.

Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά κατά τον επόμενο χρόνο, είναι:

καλό :-----:-----:-----:-----: κακό
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

υγιεινό :-----:-----:-----:-----:ανθυγιεινό
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

εύκολο :-----:-----:-----:-----: δύσκολο
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----: άχρηστο
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

δυσάρεστο :-----:-----:-----:-----:ευχάριστο
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Σκοπεύω να γυμνάζομαι τακτικά κατά τον επόμενο χρόνο:

πιθανό :-----:-----:-----:-----: απίθανο
πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Είμαι αποφασισμένος να *γυμνάζομαι τακτικά κατά τον επόμενο χρόνο:*

Ναι :-----:-----:-----:-----:-----: Όχι
 Απόλυτα λίγο έτσι κι έτσι λίγο απόλυτα

Θα προσπαθήσω να γυμνάζομαι τον επόμενο χρόνο:

Όχι :-----:-----:-----:-----:-----: Ναι
 Απόλυτα λίγο έτσι κι έτσι λίγο απόλυτα

Θεωρώ τον ΕΑΥΤΟ μου ικανό να γυμνάζεται τον επόμενο χρόνο:

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Θεωρώ ότι ΕΙΜΑΙ ένα άτομο που θα γυμνάζεται τον επόμενο χρόνο:

Διαφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Συμφωνώ
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Είναι στο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ μου να γυμνάζομαι τον επόμενο χρόνο:

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Γενικά, είμαι ο ΤΥΠΟΣ του ατόμου που θα γυμνάζεται τον επόμενο χρόνο:

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Αν γυμνάζομαι τακτικά για τον επόμενο χρόνο, πολλά άτομα σπουδαία για μένα:

Θα διαφωνήσουν :-----:-----:-----:-----:-----: Θα συμφωνήσουν
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Γενικά μ' αρέσει να κάνω αυτό που άτομα σπουδαία για μένα, θέλουν:

Διαφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Συμφωνώ
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Πολλά άτομα που παίζουν σπουδαίο ρόλο στη ζωή μου, πιστεύουν ότι πρέπει να γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

Πιθανό:-----:-----:-----:-----:-----: Απίθανο
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Είναι σίγουρο ότι θα γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

σίγουρο:-----:-----:-----:-----:-----:σίγουρο
 πάρα πολύ αρκετά έτσι κι έτσι λίγο καθόλου

Είναι σωστή η άποψη να γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 καθόλου λίγο έτσι κι έτσι πολύ πάρα πολύ

Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι θα γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
 πολύ λίγο έτσι κι έτσι λίγο πολύ

Είναι σπουδαίο για μένα προσωπικά να γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 πάρα πολύ πολύ έτσι κι έτσι λίγο καθόλου

Πόσο πολύ ενδιαφέρεσαι για να γυμνάζεσαι τακτικά τον επόμενο χρόνο;

-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 πάρα πολύ πολύ έτσι κι έτσι λίγο καθόλου

Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο, είναι:

-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 Καθόλου βασικό λίγο έτσι κι έτσι αρκετά απόλυτα βασικό

Με τις γνώσεις που έχω νομίζω ότι θα γυμνάζομαι τακτικά τον επόμενο χρόνο:

Συμφωνώ :-----:-----:-----:-----:-----: Διαφωνώ
 πολύ αρκετά έτσι κι έτσι αρκετά πολύ

Το βρίσκεις ενδιαφέρον να γυμνάζεσαι τακτικά τον επόμενο χρόνο;

-----:-----:-----:-----:-----:-----:
 πάρα πολύ αρκετά έτσι κι έτσι λίγο καθόλου

Φυσική Δραστηριότητα

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στο χρόνο που αφιερώνετε κάνοντας φυσική δραστηριότητα (διάφορους τύπους) κατά τη διάρκεια μίας τυπικής εβδομάδας. Παρακαλώ απαντήστε σε αυτές τις ερωτήσεις ακόμη και στην περίπτωση που δε θεωρείτε τον εαυτό σας ιδιαίτερα αθλητικό.

Ερωτήσεις		Απάντηση
Μετακίνηση από μέρος σε μέρος		
Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στους συνήθεις τρόπους μετακίνησής σας από και προς διάφορα μέρη. Για παράδειγμα πως μετακινήστε για να πάτε στο σχολείο, στην αγορά ή για βόλτα.		
1	Περπατάτε ή χρησιμοποιείτε ποδήλατο για τουλάχιστον 10 συνεχόμενα λεπτά για να μετακινηθείτε από ένα μέρος σε ένα άλλο;	NAI 1 OXI 2
2	Σε μία τυπική εβδομάδα, πόσες ημέρες περπατάτε ή κάνετε ποδήλατο για τουλάχιστον 10 συνεχόμενα λεπτά για τις μετακινήσεις σας από ένα μέρος σε ένα άλλο;	Αριθμός ημερών __
3	Πόσο χρόνο διαθέτετε για περπάτημα ή ποδήλατο για να μετακινηθείτε σε μία τυπική ημέρα;	Ωρες: λεπτά __ : __ ώρες λεπτά

Δραστηριότητες Αναψυχής

Οι παρακάτω ερωτήσεις αποκλείουν τη δραστηριότητα που σχετίζεται με τη μετακίνηση, τις οποίες έχετε ήδη αναφέρει.

Τώρα θα ήθελα να σας ρωτήσω για τη συμμετοχή σας σε αθλήματα, γυμναστική και δραστηριότητες αναψυχής.

4	Κάνετε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής υψηλής έντασης οι οποίες προκαλούν μεγάλες αυξήσεις στο ρυθμό αναπνοής ή στην καρδιακή συχνότητα (τρέξιμο ή ποδόσφαιρο) τουλάχιστον για 10 συνεχόμενα λεπτά;	NAI 1 OXI 2
5	Σε μία τυπική εβδομάδα, πόσες ημέρες κάνετε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής (ψυχαγωγίας) υψηλής έντασης;	Αριθμός ημερών __
6	Πόσο χρόνο διαθέτετε για να κάνετε αθλήματα, άσκηση και δραστηριότητες αναψυχής υψηλής έντασης σε μία τυπική ημέρα;	Ωρες: λεπτά __ : __ ώρες λεπτά
7	Κάνετε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής (ψυχαγωγίας) μέτριας έντασης οι οποίες προκαλούν μικρή αύξηση στο ρυθμό της αναπνοής και στην καρδιακή συχνότητα όπως το ζωηρό περπάτημα (κολύμβηση, ποδήλατο, βόλει) τουλάχιστον για 10 συνεχόμενα λεπτά;	NAI 1 OXI 2
8	Σε μία τυπική εβδομάδα πόσες ημέρες κάνετε αθλήματα, άσκηση ή δραστηριότητες αναψυχής (ψυχαγωγίας) μέτριας έντασης;	Αριθμός ημερών __
9	Πόσο χρόνο διαθέτετε για να κάνετε αθλήματα, άσκηση και δραστηριότητες αναψυχής μέτριας έντασης σε μία τυπική ημέρα;	Ωρες: λεπτά __ : __ ώρες λεπτά

Καθιστική συμπεριφορά

Η παρακάτω ερώτηση αφορά στο χρόνο που διαθέτετε καθισμένος/η ή ξαπλωμένος/η στο σπίτι, στο σχολείο, μετακινούμενος/η από μέρος σε μέρος ή με φίλους συμπεριλαμβάνοντας το χρόνο που διαθέτετε [καθισμένος σε γραφείο, με φίλους, μετακινούμενος με αυτοκίνητο, βλέποντας τηλεόραση, διαβάζοντας κλπ) αλλά όχι το χρόνο που διαθέτετε για τον ύπνο.

10	Πόσο χρόνο στη διάρκεια μίας τυπικής ημέρας είστε καθιστός/η ή ξαπλωμένος/η;	Ωρες: λεπτά __ : __ ώρες λεπτά
----	--	-----------------------------------

Σε παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση και διάλεξε την απάντησή σου. Διάλεξε μια απάντηση για κάθε πρόταση. Μην συζητήσεις με κανέναν άλλον ή μην πεις δυνατά την απάντησή σου. Πριν ξεκινήσεις, ας δούμε ένα παραδείγματα. Θα πρέπει να διαλέξεις εσύ την απάντησή σου και να βάλεις τον αντίστοιχο αριθμό σε κύκλο.

	Λάθος	Σχεδόν λάθος	Πιο λάθος παρά σωστό	Πιο σωστό παρά λάθος	Σχεδόν σωστό	Σωστό
1. Μου αρέσει να διαβάζω κόμικς.	1	2	3	4	5	6

(Αν σημειώσεις τον αριθμό 6 «Σωστό», σημαίνει ότι σου αρέσει πολύ να διαβάζεις κόμικς. Αν δεν σου άρεσε, θα έβαζες σε κύκλο το 1 («Λάθος») ή το 2 («Σχεδόν λάθος»).

	Λάθος	Σχεδόν λάθος	Πιο λάθος παρά σωστό	Πιο σωστό παρά λάθος	Σχεδόν σωστό	Σωστό
Είμαι ελκυστικός/ή για την ηλικία μου.	1	2	3	4	5	6
Έχω όμορφο πρόσωπο.	1	2	3	4	5	6
Έχω καλύτερη εξωτερική εμφάνιση από τους περισσότερους φίλους μου.	1	2	3	4	5	6
Είμαι άσχημος/η.	1	2	3	4	5	6
Έχω καλή εξωτερική εμφάνιση.	1	2	3	4	5	6
Κανείς δεν πιστεύει ότι έχω καλή εξωτερική εμφάνιση.	1	2	3	4	5	6

Ποια είναι κυρίως η δραστηριότητα με την οποία ασχολείσαι όταν ασκείσαι κατά τον ελεύθερο χρόνο;

Άσκηση σε γυμναστήριο Ελεύθερα Βάρη Κολύμβηση Ποδόσφαιρο Μπάσκετ

Βόλεϊ Τένις Πινγκ πονγκ Ποδηλασία Άλλο (γράψε ακριβώς)

Είσαι καπνιστής; Ναι ☐ Όχι ☐

(Αν απάντησες ναι, πόσα τσιγάρα καπνίζεις;/μέρα)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

Πίνακες δεδομένων

Πίνακας 1. Αριθμός μαθητών των τριών ομάδων ως προς τη συμμετοχή τους σε χαμηλή ΦΔ.

	ΧΑΜΗΛΗ ΦΔ			ΜΕΤΡΙΑ ΦΔ			ΥΨΗΛΗ ΦΔ		
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	192	9	201	188	13	201	188	13	201
ΤΕ	14	3	17	11	6	17	11	6	17
ΣΜΕΑ	56	3	59	57	2	59	57	2	59
ΣΥΝΟΛΟ	262	15	277	256	21	277	256	21	277

Πίνακας 2. Αριθμός μαθητών ως προς τις μέρες συμμετοχής τους σε φυσική δραστηριότητα την εβδομάδα.

ΗΜΕΡΕΣ	0	1	2	3	4	5	6	7	ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ									
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	0	7	7	48	40	67	13	19	201
ΤΕ	0	2	1	3	1	2	3	5	17
ΣΜΕΑ	1	6	10	11	13	15	0	3	59
ΣΥΝΟΛΟ	1	15	18	62	54	84	16	27	177
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΡΙΑΣ ΕΝΤΑΣΗΣ									
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	0	6	114	40	21	14	3	3	201
ΤΕ	0	1	3	9	2	0	2	0	17
ΣΜΕΑ	0	2	27	24	3	2	0	1	59
ΣΥΝΟΛΟ	0	9	144	73	26	16	5	4	277
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΥΨΗΛΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ									
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	4	27	44	112	8	6	0	0	201
ΤΕ	1	6	3	4	1	2	0	0	17
ΣΜΕΑ	18	8	15	8	9	1	0	0	59
ΣΥΝΟΛΟ	23	41	62	124	18	9	0	0	277

Πίνακας 3. Αριθμός μαθητών ως προς τα λεπτά συμμετοχής τους σε φυσική δραστηριότητα.

ΛΕΠΤΑ	0	5	10	15	20	30	40	50	60	70	80	90	120	140	150	ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ																
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	0	3	28	5	69	41	29	4	14	0	0	3	5	0	0	201
ΤΕ	0	1	5	0	3	2	4	1	1	0	0	0	0	0	0	17
ΣΜΕΑ	1	0	10	6	12	16	1	0	8	0	0	3	0	0	2	59
ΣΥΝΟΛΟ	1	4	43	11	84	59	34	5	23	0	0	6	5	0	2	277
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΜΕΤΡΙΑΣ ΕΝΤΑΣΗΣ																
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	0	3	4	1	19	51	16	51	48	0	0	7	1	0	0	201
ΤΕ	0	0	1	0	8	4	1	1	2	0	0	0	0	0	0	17
ΣΜΕΑ	0	0	0	3	10	20	14	3	6	0	0	0	1	2	0	59
ΣΥΝΟΛΟ	0	3	5	4	37	75	31	55	56	0	0	7	2	2	0	277
ΦΥΣΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΥΨΗΛΗΣ ΕΝΤΑΣΗΣ																
ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	7	2	24	5	29	43	20	8	30	3	20	10	0	0	0	201
ΤΕ	1	2	4	1	1	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	17
ΣΜΕΑ	1	9	10	2	3	5	5	2	13	0	3	2	0	0	0	59
ΣΥΝΟΛΟ	9	13	38	8	33	52	27	12	43	3	23	12	0	0	0	277

Πίνακας 4. Αριθμός ωρών καθιστικής συμπεριφοράς των μαθητών των τριών ομάδων την ημέρα.

Ώρες/ ημέρα	ΧΩΡΙΣ ΕΕΑ	ΤΕ	ΣΜΕΑ	ΣΥΝΟΛΟ
6	1	0	0	1
7	10	0	2	12
8	12	1	1	14
9	49	3	8	60
10	65	2	13	80
11	29	2	8	39
12	16	2	9	27
13	9	2	10	21
14	7	3	6	16
15	3	2	2	7
ΣΥΝΟΛΟ	201	17	59	277